



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS**  
**INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



**RENATA MARTINS GORNATTES**

**POLÍTICAS DE CURRÍCULO PARA LÍNGUA ESPANHOLA: ABORDAGEM ÀS  
DEMANDAS DO MOVIMENTO #FICAESPANHOL NA BNCC**

**RONDONÓPOLIS-MT, 2025**

**RENATA MARTINS GORNATTES**

**POLÍTICAS DE CURRÍCULO PARA LÍNGUA ESPANHOLA: ABORDAGEM ÀS  
DEMANDAS DO MOVIMENTO #FICAESPANHOL NA BNCC**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Rondonópolis, vinculado à Linha de Pesquisa: Política, Formação e Práticas Educativas, como pré-requisito para obtenção do título de mestre em Educação.

Área de concentração: Educação, Cultura e Processos Formativos

Orientador: Prof. Dr. Hugo Heleno Camilo Costa

**RONDONÓPOLIS-MT, 2025**

### Dados Internacionais de Catalogação na Fonte

Ficha Catalográfica elaborada de forma automática com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.

M379p

Martins Gornattes, Renata.

Políticas de currículo para Língua Espanhola [recurso eletrônico] : abordagem às demandas do Movimento #ficaespanhol na BNCC / Renata Martins Gornattes. – Dados eletrônicos (1 arquivo : 97 f., pdf). – 2025.

Orientador(a): Hugo Heleno Camilo Costa.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Rondonópolis, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2025.

Inclui bibliografia.

1. Políticas de currículo. 2. Espanhol. 3. Demandas. 4. Teoria do Discurso. 5. #FicaEspanhol. I. Costa, Hugo Heleno Camilo, *orientador*. II. Título.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS**  
**PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**FOLHA DE APROVAÇÃO**

**TÍTULO: “POLÍTICAS DE CURRÍCULO PARA LÍNGUA ESPANHOLA: ABORDAGEM ÀS DEMANDAS DO MOVIMENTO #FICAESPANHOLA NA BNCC”**

**AUTORA: MESTRANDA RENATA MARTINS GORNATTES**

Dissertação defendida e aprovada em **04 de JULHO de 2025**.

**COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA**

- 1. HUGO HELENO CAMILO COSTA** (Presidente da Banca/**ORIENTADOR**) INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS
- 2. ÉRIKA VIRGÍLIO RODRIGUES DA CUNHA** (Examinadora Interna) INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS
- 3. CLEIDIMAR APARECIDA MENDONÇA E SILVA** (Examinadora Externa) INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
- 4. MERILIN BALDAN** (Suplente)  
INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS  
**RONDONÓPOLIS, 04/07/2025.**

---

Documento assinado eletronicamente por **HUGO HELENO CAMILO COSTA, Usuário Externo**, em 09/07/2025, às 10:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---

Documento assinado eletronicamente por **Érika Virgílio Rodrigues da Cunha, Docente - UFR**, em 14/07/2025, às 10:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---

Documento assinado eletronicamente por **Cleidimar Aparecida Mendonça e Silva, Usuário Externo**, em 11/08/2025, às 10:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufr.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufr.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0524037** e o código CRC **45649822**.



## AGRADECIMENTOS

Entrar na universidade sempre foi um desejo, um sonho que pude realizar ainda na juventude. Depois de conhecer a vida acadêmica e o universo da pesquisa, desejei também seguir o caminho da pós-graduação iniciando pelo mestrado. Por muitas razões, fui protelando esse novo sonho, porém, sempre segura de minha intenção de contribuir com minha área: o ensino de Língua Espanhola. As influências que tive na graduação, acadêmicas e pessoais, me motivaram a seguir na educação, mas eu ainda não havia encontrado o tema que me fizesse pulsar. Além do mais, eu não acreditava que seria capaz de conseguir. Quando isso aconteceu e a aprovação veio, minha felicidade foi indizível e eu finalmente senti que estava me aproximando dos objetivos que eu havia traçado para minha vida profissional e pessoal.

Pouco tempo depois de ingressar na UFR, passei por um momento traumático que, durante um tempo, foi capaz de ofuscar minha alegria e minha motivação: o ano de 2023 – quando se deu minha entrada no PPGEduc – foi também aquele em que sofri racismo no meu local de trabalho, local em que trabalhei desde que cheguei em Rondonópolis em 2018 e onde permaneci até o final de 2023. Pese a toda minha formação e suposto preparo emocional para lidar com esse trauma e me defender, eu fiquei profundamente abalada e incapaz de reagir. Por um lado, porque me senti desamparada em minha busca por justiça. Por outro, porque o racismo abala a nossa autopercepção como seres humanos; em diálogos com pessoas como eu, entendi que o racismo nos faz sentir menos gente, como seres desprovidos de sentimentos, sonhos e inteligência. Durante grande parte de 2023, eu deixei de pensar que fosse um ser humano ou mesmo me sentir assim. Tudo isso afetou sobremaneira meu desempenho em tudo o que eu fazia, inclusive nos estudos.

Eu sou uma mulher negra de 36 anos, vinda de uma família pobre que, com muito custo, conseguiu me colocar na universidade. Além de mim, apenas duas primas – ambas negras – tiveram acesso a uma pós-graduação, o que é motivo de grande orgulho para toda a nossa família. Acredito que nossa trajetória, de alguma forma, inspira e abre portas para que outras mulheres de nossa família, principalmente aquelas semelhantes a nós, possam se ver no contexto universitário e, mais que tudo, onde quer que queiram.

Foi essa família de matriarcas negras, reduzida de recursos, mas farta de sonhos, que me possibilitou ter acesso a coisas com as quais minhas ancestrais talvez não tenham podido sequer sonhar: o direito à revolta (tão sumariamente negado a pessoas como eu), à denúncia, à acolhida, à cura, à terapia e a um emprego estável que possibilita um tratamento adequado e condições de manter uma vida minimamente digna. Esta família, essas conquistas e as forças ancestrais

que me antecederam me auxiliaram a chegar ao final desta jornada. Não professo nenhuma fé, mas sinto que minhas ancestrais, de alguma forma, prepararam e ainda preparam o terreno para que eu caminhe onde elas não puderam. Foram essas forças e as mãos apertadas às minhas nesse momento de minha vida que me sustentaram. A elas vem meu primeiro agradecimento; e, de certa forma, agradeço também a mim por não ter desistido, apesar das vozes internas e externas que me diziam coisas terríveis sobre mim e nas quais eu cheguei a acreditar por muito tempo.

Agradeço também à minha mãe que, entre tantas pessoas, foi a que mais me apoiou nesse processo. Mãe, eu sei que você também tinha seus sonhos; obrigada por me deixar sonhar os meus e sonhá-los comigo.

Agradeço também a toda a minha rede de apoio, minhas amigas e amigos de todos os cantos, que tanto me apoiaram e me deram as mãos quando eu não consegui levantar sozinha. Vocês foram oásis quando eu fui deserto.

Também estendo meus agradecimentos ao meu orientador Hugo Heleno Camilo Costa, que tão bem me acolheu e guiou nessa jornada, não apenas nas orientações, mas também nas discussões do Núcleo de Estudos em Currículo, Culturas e Subjetividades (NECSUS) e na compreensão que teve comigo em tantos momentos, principalmente aqueles em que eu capengava na compreensão das teorias ou duvidava da relevância de minha pesquisa.

Agradeço à professora doutora Cleidimar, que tanto me inspirou na faculdade e na minha vida profissional. Suas contribuições naquela época e neste trabalho me ajudam a construir, diariamente, a professora que quero ser.

Para terminar, agradeço às professoras e professores que se tornaram importantes nessa caminhada e, claro, às companheiras e companheiros do NECSUS, cujas discussões suscitaram muito do que trago neste texto.

*“Eu tenho o cabelo duro, mas não o miolo mole” (Itamar Assumpção)*

*“Solo le pido a Dios  
Que el dolor no me sea indiferente  
Que la reseca muerte no me encuentre  
Vacía y sola sin haber hecho lo suficiente” (León Gieco)*

## RESUMO

Desde o final de 2016, com as modificações implementadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), docentes de Língua Espanhola têm se mobilizado para resistir à exclusão desta disciplina enquanto componente curricular obrigatório. O movimento mais relevante é o #FicaEspanhol, que, desde sua criação, busca formas de garantir a presença da língua não apenas na BNCC, mas também em realidades regionais por meio de projetos de lei e propostas de emenda à Constituição. Essas movimentações foram possíveis a partir da articulação de demandas que questionam a Base, a qual provoca o fechamento de identidades a partir da tentativa de controle do que ensinar nas escolas e quais disciplinas/identidades têm potencial para figurar como obrigatórias; em outras palavras, a Base adota uma perspectiva de currículo impositiva. Por meio dessas considerações, busco problematizar, nesta pesquisa, o Movimento #FicaEspanhol como povo disciplinar cujas demandas se organizam contra uma ameaça, qual seja, a exclusão do Espanhol como disciplina obrigatória na BNCC e a restrição de ensino de outras línguas estrangeiras, comprometendo políticas curriculares que fomentem o plurilinguismo. Sendo assim, o objetivo geral deste trabalho é problematizar, a partir da teoria do discurso, o Movimento #FicaEspanhol como resposta na política curricular para o ensino de línguas estrangeiras em que se constitui a BNCC. Tem como objetivos específicos: a) abordar as demandas articuladas no #FicaEspanhol em suas defesas ao retorno da Língua Espanhola como componente obrigatório na BNCC; b) compreender o #FicaEspanhol como povo disciplinar constituído em resposta na política da BNCC; c) problematizar como essas demandas são significadas e interpretadas nas produções acadêmicas sobre o Movimento, na BNCC e no contexto de discussão do Projeto de Lei nº 5230/2023, que buscou não apenas tornar o Espanhol obrigatório, mas abriu precedentes para o ensino de outras línguas diferentes do Inglês e do Espanhol, atendendo aos interesses e demandas de cada comunidade. Trata-se de uma pesquisa orientada ao problema, cujo *corpus* se compõe de 12 pesquisas – sobretudo artigos – sobre o Movimento, produzidas entre 2017 e agosto de 2024, as páginas oficiais de Facebook e Instagram do #FicaEspanhol e documentos legais que tratam sobre o tema no contexto da Base na educação brasileira. Mobilizo, para tanto, operadores discursivos da teoria do discurso de Laclau e Mouffe, especificamente hegemonia, articulação, política, sujeito e demandas. Em consonância, defendo também a ideia de currículo como uma produção cultural, observando que toda subjetivação é contingencialmente construída, provisoriamente articulada e sem determinação obrigatória. Exploro as demandas identificadas em 12 produções acadêmicas sobre o Movimento, além de textos curriculares que tratam sobre a reinserção do

Espanhol na BNCC ao tempo em que fomenta uma educação plurilíngue. A problematização busca debater como o Movimento lida com a difícil tarefa de contestar uma Base Nacional por seu caráter impositivo no que se refere à obrigatoriedade de apenas uma língua estrangeira, lutar pelo retorno do Espanhol a essa mesma Base e propor uma educação plurilíngue que acolha as diferenças em um terreno em que a decisão é contingente e que a luta política é marcada pela relação com a alteridade.

Palavras-chave: Políticas de currículo; Espanhol; Demandas; Teoria do Discurso; #FicaEspanhol.

## RESUMEN

Desde finales de 2016, con los cambios implementados en la Base Nacional Comum Curricular (BNCC), docentes de Lengua Española se han movilizado para resistir a la exclusión de esta cátedra como componente curricular obligatorio. El movimiento más relevante es #FicaEspanhol, que, desde su creación, busca formas de garantizar la presencia de la lengua no solo en la BNCC, sino también en las realidades regionales por medio de proyectos de ley y propuestas de reforma a la Constitución Brasileña. Estos movimientos fueron posibles a partir de la articulación de demandas que cuestionan la Base, la cual provoca el cierre de identidades a través del intento de controlar qué enseñar en las escuelas y qué cátedras/identidades tienen el potencial de aparecer como obligatorias. Dicho de otro modo, la Base adopta una perspectiva curricular impositiva. Mediante estas consideraciones, busco problematizar, en esta investigación, el Movimiento Fica Espanhol como un “pueblo disciplinario” cuyas demandas se organizan frente a una amenaza, a saber, la exclusión del español como cátedra obligatoria en la BNCC y la restricción de la enseñanza otras lenguas extranjeras, lo que compromete el plurilingüismo. De este modo, el objetivo general de este trabajo es problematizar, a partir de la teoría del discurso, el Movimiento #FicaEspanhol como respuesta en la política curricular para la enseñanza de lenguas extranjeras en la que se constituye la BNCC. Sus objetivos específicos son: a) abordar las demandas articuladas en Fica Espanhol en su defensa del retorno de la Lengua Española como componente obligatorio en la BNCC; b) comprender el Movimiento como un pueblo disciplinario constituido en respuesta en la política de la BNCC; c) problematizar cómo estas demandas son significadas e interpretadas en las producciones académicas sobre el Movimiento, en la BNCC y en el contexto de discusión del Proyecto de Ley n. 5230/2023, que trató de hacer el Español obligatorio y abrió precedentes para la enseñanza de otras lenguas diferentes de Inglés y Español, con vistas a atender intereses y demandas de cada comunidad. Se trata de una investigación orientada a problemas, cuyo corpus está compuesto por 12 investigaciones – principalmente artículos – sobre el Movimiento, producidas entre 2017 y agosto de 2024, las páginas oficiales de Facebook e Instagram de #FicaEspanhol y documentos legales que tratan el tema en el contexto de la Base en la educación brasileña. Para ello, movilizo operadores discursivos de la teoría del discurso de Laclau y Mouffe, específicamente hegemonía, articulación, política, sujeto y demandas populares. En línea con esto, también definiendo la idea de currículo como producción cultural, señalando que toda subjetivación se construye contingentemente, se articula provisionalmente y sin determinación obligatoria. Exploro las demandas identificadas en 12 producciones

académicas sobre el Movimiento, además de textos curriculares que abordan la reinscripción del español en la BNCC promoviendo la educación plurilingüe. La problematización busca debatir cómo el Movimiento afronta la difícil tarea de criticar la Base por su carácter impositivo respecto a la obligatoriedad de una sola lengua extranjera, luchar por el retorno del Español a esa misma Base y proponer una educación plurilingüe que abrace las diferencias en un terreno en el que la decisión es contingente y donde la lucha política está marcada por la relación con la alteridad.

Palabras clave: Políticas de currículo; Español; Demandas; Teoría del discurso; #FicaEspanhol.

## SUMÁRIO

<b>1 O PAVOR DE DEIXAR DE SER FAZ COM QUE A RESPOSTA VENHA.....</b>	<b>11</b>
<b>2 O MOVIMENTO #FICAESPANHOL: O QUE DIZEM AS PESQUISAS? .....</b>	<b>19</b>
<b>2.1 História do Movimento Fica Espanhol.....</b>	<b>19</b>
2.1.1 #FicaEspanhol estaduais e #FicaEspanholBR.....	24
<b>2.2 Organização do movimento Fica Espanhol.....</b>	<b>28</b>
<b>2.3 O que dizem as pesquisas? .....</b>	<b>29</b>
<b>3 PERSPECTIVA DE CURRÍCULO.....</b>	<b>44</b>
<b>3.1 A Base Nacional Comum Curricular como selo oficial de verdade.....</b>	<b>49</b>
<b>3.2 Um currículo sem fundamentos.....</b>	<b>55</b>
<b>4 A TEORIA DO DISCURSO E A PESQUISA EM EDUCAÇÃO .....</b>	<b>58</b>
<b>4.1 Teoria do discurso: política, sujeito, articulação e hegemonia .....</b>	<b>58</b>
<b>4.2 Demandas populares .....</b>	<b>62</b>
<b>4.3 O conceito de povo disciplinar .....</b>	<b>66</b>
<b>5 O MOVIMENTO FICA ESPANHOL COMO RESPOSTA NAS POLÍTICAS CURRICULARES .....</b>	<b>71</b>
<b>5.1 As demandas do povo disciplinar de Espanhol.....</b>	<b>72</b>
<b>6 (IM)POSSIBILIDADES DE UMA BASE COMO TENTATIVA DE ESTABILIZAÇÃO/FECHAMENTO: UM CONVITE AO DEBATE .....</b>	<b>83</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>89</b>

## 1 O PAVOR DE DEIXAR DE SER FAZ COM QUE A RESPOSTA VENHA

Este trabalho tenciona problematizar, a partir da teoria do discurso, o Movimento #FicaEspanhol como resposta na política curricular para o ensino de línguas estrangeiras ou adicionais<sup>1</sup> em que se constitui a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018). A pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Núcleo de Estudos em Currículo, Cultura e Subjetividades (NECSUS), no qual são desenvolvidas pesquisas sobre currículo em interlocução com contribuições de estudos de cunho pós-estrutural, pós-fundacional e pós-críticos.

O povo disciplinar que problematizo neste trabalho, o #FicaEspanhol<sup>2</sup>, é um movimento independente formado por docentes universitários e de educação básica de Língua Espanhola e outras áreas, estudantes, sociedade civil, entidades e/ou simpatizantes que apoiam o retorno e permanência da Língua Espanhola como componente curricular da educação básica brasileira (Fica Espanhol, 2016). A ideia de povo disciplinar (Costa, 2013), que será aprofundada na seção 4.3, é o acontecimento discursivo de um sujeito político contingente e provisório, identificado com uma disciplina, que consiste em uma resposta a uma ameaça interpretada em determinado contexto. Tal subjetivação começou a formar-se no final de 2016, logo após a publicação da Medida Provisória (MP) nº 746 (Brasil, 2016), que estabelecia mudanças curriculares nos Ensino Fundamental II e Médio a partir de modificações na Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996), visando sua adequação à nova BNCC (Brasil, 2018).

Entre as diferentes medidas que eram – e ainda são – alvos de críticas, a que motivou a criação do movimento foi a revogação da Lei nº 11.161/2005 (Brasil, 2005), a Lei do Espanhol, que regulamentava a obrigatoriedade do ensino desta língua no Ensino Médio e facultativo no Fundamental. Assim, a Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) instituiu o Inglês como única língua estrangeira obrigatória no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, dando início ao que tem sido denominado, na glotopolítica, monolingüismo, ou seja, uma posição privilegiada que uma língua detém no espaço educativo, em detrimento de quaisquer outras diferentes do Inglês e da

---

<sup>1</sup> Os estudos mais recentes em Linguística Aplicada têm adotado o termo língua adicional ao invés de estrangeira no ensino pelo entendimento de que se trata de um acréscimo, uma adição a outra(s) língua(s) ao repertório do/a estudante. Essa língua adicional “é construída através da(s) língua(s) que o/a estudante já conhece. O sistema, incorporando principalmente o léxico e a sintaxe, é construído sobre a língua já conhecida, às vezes estabelecendo contrastes como, por exemplo, a ênfase nos heterossemânticos no ensino do espanhol, ou o uso da língua materna para introduzir a língua inglesa” (Leffa; Irala, 2014, p. 33). No decorrer deste texto, usarei os dois termos indistintamente, dado que não se trata de uma característica intrínseca às línguas, e sim de uma diferença simbólico-política, tema que não desenvolverei neste trabalho.

<sup>2</sup> A grafia do nome do Movimento tem algumas variantes, como fica espanhol, FICA ESPANHOL, #ficaespanhol, #FicaEspanhol e Fica Espanhol. Essa grafia pode variar neste trabalho.

Língua Portuguesa – que é obrigatória por ser a língua oficial do Estado. Neste trabalho, tratarei essa imposição de uma língua estrangeira/adicional obrigatória como uma ameaça identificada pelos sujeitos que se articularam para o retorno do Espanhol ao currículo e que defendem a possibilidade de ensino de outras línguas.

A nova LDB – modificada pela Lei nº 13.415/2017 e, mais recentemente, pela Lei nº 14.945/2024<sup>3</sup> – traduz a necessidade de reformulação como um marco para o oferecimento de uma educação de qualidade para o povo brasileiro. Após sua aprovação, uma série de regulamentações de iniciativa do Conselho Nacional de Educação do Ministério de Educação (MEC/CNE) surgiram para tratar das diretrizes relacionadas às identidades que escapavam ao escopo da Base, como educação indígena, quilombola, do campo e ensino de línguas estrangeiras. Durante esse período, alguns movimentos sociais compostos por docentes, gestores, estudantes, personalidades políticas, entidades e cidadãos simpatizantes se mobilizaram para debater as consequências da nova BNCC e estratégias de inclusão da Língua Espanhola no currículo nacional ou, como mínimo, nos currículos locais dos municípios e estados interessados.

Nesse ínterim, o Movimento foi ganhando visibilidade por meio da divulgação de ações e busca de seguidores na página de Facebook Fica Espanhol, e, a partir de 2018, também pela página de Instagram. As postagens incluíam – e ainda incluem – as manifestações de cada estado em defesa do retorno do Espanhol ao currículo base, vídeos-depoimentos de apoiadores/as, notas de repúdio, cartas abertas e outros textos de entidades favoráveis à causa, bem como PECs, projetos de lei e produções acadêmicas decorrentes da luta.

Ainda naquele ano, o Movimento passou a ter suas vertentes estaduais e do Distrito Federal (Fica Espanhol MT, por exemplo) e mobilizou demandas em torno da defesa da permanência da Língua Espanhola no currículo oficial, constituindo-se em um povo disciplinar (Costa, 2013), como resposta nas políticas de currículo, cujas dinâmicas discursivas possibilitaram a concepção hegemônica de currículo no Brasil, que ora agrega, ora exclui a Língua Espanhola (Celada, 2020; Portugal, 2020; Sousa; Venturi, 2022; Reis, 2023). Em concomitância, o Movimento também defendia um ensino plurilíngue, que desse espaço a outras línguas diferentes do Inglês no currículo considerando os diferentes contextos em que se projetasse sua necessidade.

Foi possível observar que, nas justificativas para a permanência da língua no currículo e, conseqüentemente, a reelaboração das políticas curriculares, as decisões não englobavam

---

<sup>3</sup> Outras leis modificaram a LDB, mas tratam de temas distintos ao que abordo nesta dissertação.

apenas os anseios da comunidade disciplinar – professores universitários, de educação básica e curriculistas. As identificações que não pertenciam a esse escopo, mas que se identificavam com a causa, também influenciam a constituição das demandas e a criação de políticas. Considero que, entre as demandas, a integração sociopolítica, cultural e econômica entre países latino-americanos seja aquela que ocupa posição privilegiada, uma plenitude ausente, e é em torno dela que esse povo disciplinar, como desenvolverei mais à frente, se organiza.

Os trabalhos recentes relacionados a essa temática se debruçam sobre os por quês da resistência em aceitar o Espanhol como componente curricular, um debate que vai além de uma mera rivalidade com a língua estrangeira obrigatória. O posicionamento contra a obrigatoriedade do Espanhol diz (Parecer [...], 2024; Reis, 2023; O tempo Brasil, 2023): é uma proposta que exige da União, dos Estados e dos Municípios adequações financeiras e orçamentárias dispendiosas; não há efetivo suficiente de professores/as formados/as para assumir a demanda; é uma língua perigosa porque falada por um grupo social cuja orientação política é uma ameaça; aprender espanhol é um privilégio, de modo que, quem quiser fazê-lo, deve fazer um investimento.

Do outro lado, a defesa: a língua já era obrigatória e houve ampliação dos cursos de graduação, de modo que o que falta é oferta de aula; aprender Espanhol é cumprir o artigo 4 da Constituição, que se refere à integração com os vizinhos; a oferta dessa língua na escola pública gratuita é, talvez, a única oportunidade que populações mais pobres terão de aprender mais de uma língua estrangeira; existe um grande contingente de imigrantes hispânicos/as no Brasil e saber Espanhol facilitaria o contato inicial com essa população, fomentando, também, a interculturalidade. Além disso, o Movimento advoga pelo direito à escolha que a comunidade escolar tinha com relação a que língua estrangeira deveria ser ofertada, o que é dificultado pela imposição de uma única língua.

Junto à batalha pelo retorno do Espanhol, o Movimento luta pela promoção do plurilinguismo, pois entende que outras línguas, ao lado do Espanhol, também estão na periferia da Base. Essa demanda se une às demais do Movimento porque, entre elas, há certo grau de solidariedade que permite uma relação equivalencial. Entretanto, esta é uma demanda que oscila dentro do FicaEspanhol, e, como argumentarei adiante, entra em conflito com a proposta de obrigatoriedade de uma língua na BNCC.

Entre as demandas que o ensino de Espanhol abarca, uma tomou caráter universal representando as demais: a permanência dessa disciplina no currículo. Assim nasceu o Movimento Fica Espanhol. O que se depreende dessa peleja é que a política de implementação da BNCC, no que se refere à obrigatoriedade de certas disciplinas, mesmo em contextos em que

ela se mostra necessária, é frágil. Esse fato aponta para a urgência de estudos que discutam não apenas a efetividade dessas políticas, mas o que se entende por currículo e que currículo queremos. Os estudos até o momento apontam que a BNCC tem uma formação voltada para o mercado de trabalho, ignorando problemáticas sociais e como o currículo afeta os cursos de vida (Costa, 2024; Costa; Cunha, 2021; Lopes, 2015; Sousa; Venturi, 2022).

O período que abarca os dados abordados nesta pesquisa é marcado por intensas manifestações em torno da aprovação, implementação e reformulações da BNCC (Brasil, 2018). Mobilizou docentes e discentes de todas as esferas educacionais em que se trabalha com línguas, além de gestores, entidades acadêmicas e representantes da esfera governamental, principalmente em torno da reformulação da Base para que seja/fosse mais democrática no que diz respeito ao trabalho com o ensino de línguas

Dois posições iniciais se demarcam: há quem seja favorável à obrigatoriedade do ensino de Língua Inglesa por ser uma língua franca – aquela adotada para a comunicação entre falantes multilíngues – e há quem seja favorável à inclusão da Língua Espanhola – que já fazia parte dos currículos anteriores – sob a justificativa de que a previsão de apenas uma língua estrangeira – ou duas línguas, dado que a Base preconiza apenas o ensino de Língua Portuguesa e Inglesa – forma parte de uma cultura monolíngue que afeta negativamente e trava outras expressões identitárias cujas línguas não estão presentes na Base.

Sendo assim, o objetivo geral deste trabalho é problematizar, a partir da teoria do discurso, o Movimento #FicaEspanhol como resposta na política curricular para o ensino de línguas estrangeiras em que se constitui a BNCC (Brasil, 2018). Tem como objetivos específicos: a) abordar as demandas articuladas no #FicaEspanhol em suas defesas ao retorno da Língua Espanhola como componente obrigatório na BNCC; b) compreender o #FicaEspanhol como povo disciplinar constituído em resposta na política da BNCC; c) problematizar como essas demandas são significadas e interpretadas nas produções acadêmicas sobre o Movimento, na BNCC (2018) e no contexto de discussão do Projeto de Lei nº 5230/2023 (Brasil, 2023) – que foi o último PL intensamente debatido na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, e que buscou não apenas tornar o Espanhol obrigatório, mas abriu precedentes para o ensino de outras línguas diferentes do Inglês e do Espanhol, atendendo aos interesses e demandas de cada comunidade.

Com a finalidade de compreender como o Movimento tem sido interpretado no contexto acadêmico, reuni artigos, teses, dissertações, trabalhos de conclusão de curso e capítulos de livros produzidos entre 2017 e agosto de 2024 que tomam o Movimento Fica Espanhol Brasil como objeto de estudo. Foram selecionadas 12 produções que, em linhas gerais, o compreendem

como Movimento de resistência e o exploram a partir da análise de discurso francesa ou da semântica do acontecimento no âmbito da Linguística Aplicada. São elas: Paraquett (2020); Silva e Reis (2020); Catalano (2020); Portugal (2020); Celada (2020); Werner e Sturza (2021); Prado (2022); Matias e Portugal (2023); Ferreira e Stanke (2023); Gonzalez (2023); Reis, Paulino e Rodríguez (2023) e Rodríguez, Amaral e Matos (2024).

No decorrer de minhas problematizações, aponto como o Movimento lida com dois aspectos importantes das políticas linguísticas curriculares: o retorno do Espanhol a uma Base criticada desde sua concepção por seu caráter impositivo e excludente; a fomentação de uma política plurilíngue que respeite as escolhas e especificidades linguísticas das diferentes comunidades ao tempo em que propõe a obrigatoriedade de uma língua como disciplina. Essas produções foram problematizadas enquanto tentativas de suplementação do texto da política curricular para línguas estrangeiras – especificamente o Espanhol –, com a finalidade de construir um centro de significação o mais preciso possível na política (Costa; Lopes, 2013). Neste trabalho, eu as entendo como momentos da política e problematizo o Movimento Fica Espanhol como povo disciplinar (Costa, 2013), no intento de focar os sentidos que essas produções colocam em circulação com relação às políticas da BNCC (Brasil, 2018) enquanto experiências antagonísticas, cuja satisfação das demandas desafiaria a conformação hegemônica.

Minha abordagem se orienta pela teoria do discurso de Laclau e Mouffe (2015), a qual afirma não existir a possibilidade de controlar plenamente o discurso produzido, dado que cada texto é constituído continuamente, por tentativas de fechamento (impossível) da significação, assimetrias e impossibilidades de consenso. Sendo assim, o currículo é pensado como produção cultural. A educação envolve decisões políticas, as quais podem ser articuladas pelo que denomino povo disciplinar (Costa, 2013).

A primeira tarefa de uma pesquisa fundamentada na teoria do discurso é a problematização, a construção teórica do problema a ser investigado (quais problemas são apresentados, quais as vias de interpretação apresentadas e como essas soluções são formuladas, quais intervenções são propostas – no sentido de questionamento da realidade e das regras que as constituem). Pensando a teoria do discurso como um discurso articulado a outros, o fio condutor adotado é a pesquisa orientada ao problema (Oliveira; Oliveira; Mesquita, 2013).

Muitas razões me levam a tratar da temática desta pesquisa. Há 15 anos, atuo como professora de Espanhol em escolas públicas, particulares, cursinhos pré-vestibulares e cursos de idiomas. Há sete anos, atuo na rede pública estadual mato-grossense, na qual a presença da disciplina está sempre em corda bamba: até 2021, a Secretaria de Estado de Educação de Mato

Grosso (Seduc-MT) seguia a antiga Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996), que deixava a escolha de que língua estrangeira ensinar a cargo da comunidade; deste modo, as escolas de Ensino Fundamental II escolhiam incorporar ao seu currículo ou Espanhol ou Inglês. No Ensino Médio, por sua vez, ofertava-se, obrigatoriamente, a Língua Espanhola, e mais uma à escolha da comunidade, preferencialmente o Inglês. Com o advento da Lei nº 13.415/2017, que obriga o ensino de Inglês a partir do Ensino Fundamental II, as escolas passaram a oferecer a Língua Inglesa com aumento de carga horária e o Espanhol apenas nas instituições em que houvesse profissional efetivo/a (Mato Grosso, 2021a).

Posteriormente, em 2023, novas modificações foram inseridas no currículo matogrossense (Mato Grosso, 2022; 2023), e o Espanhol passou a ser ofertado apenas em cinco escolas de educação integral vocacionadas às línguas em todo o estado. Nas demais escolas da rede, o Espanhol pode ser ofertado como eletiva na parte diversificada da BNCC do Ensino Médio, nos casos em que há profissional efetivo/a da área na instituição.

Nesse ínterim, me filiei à Associação Mato-Grossense de Professores de Língua Espanhola (Ample-MT), da qual sou presidente desde novembro de 2024, e tenho acompanhado, como apoiadora do Movimento #FicaEspanhol, as estratégias levadas a cabo para garantir essa língua no currículo. Com a entrada na pós-graduação e o contato com a teoria do discurso, constituiu-se o problema de pesquisa: como pensar uma política de currículo brasileira fora da lógica tradicional, com o objetivo de considerar o currículo como tudo o que afeta cursos de vida, e considerando a articulação das demandas de sujeitos coletivos distintos, ou seja, grupos de diferentes concepções pedagógicas e disciplinares para o ensino de Espanhol?

Outra razão que considero importante é minha própria identificação: sou uma mulher negra de origem periférica cujas ideias frequentemente são associadas à esquerda; além do mais, sou professora de uma língua estrangeira que, em muitas ocasiões, viu sua posição como profissional questionada devido a essas características; até como pesquisadora, tive meu objeto de estudo problematizado: por que, enquanto mulher negra, eu não estou falando sobre temas raciais – como se eu estivesse circunscrita, obrigatória e totalmente, a esta temática? E se trata de uma língua que, em muitas perspectivas – como se verá adiante – também é considerada periférica, ideológica, de esquerda. Acredito que essas equivalências cimentam meu posicionamento.

O Movimento é uma subjetivação que, a partir da identificação de certas demandas, tenta combater uma ameaça; penso que esse delineamento envolve o senso de risco de apagamento da disciplina e de suas possibilidades de sobrevivência, se nos dedicamos a pensar o currículo não como uma imposição, mas um projeto a ser construído politicamente a partir de

demandas. Em outras palavras, é uma resposta que se constituiu a partir de questionamentos, apreensões e temores sobre um futuro incerto que se supõe necessário combater devido ao risco de apagamento. Foi nessa perspectiva que pensei o título desta seção. Por outro lado, também considero que a imposição de um currículo – bem como a inserção de uma disciplina obrigatória – é uma tentativa de padronizar o que acontece no cotidiano (e, de certa forma, combatendo-o), de modo que cabe se questionar se a prescrição de um currículo nacional é o que melhora a educação e, por extensão, o fomento a uma educação plurilíngue.

Costa (2023) afirma que um documento nacional não representa a totalidade da política curricular, bem como as produções elaboradas sobre o tema não podem ser inocentadas/culpadas. Nesse aspecto, este trabalho não busca apontar culpados, mas entender a política como um texto contínuo, cujos processos contextuais de tradução possibilitam interpretações provisórias, mas que não controlam as subjetivações contingentes, tampouco podem ser decifrados. Tudo o que fazemos, mesmo as ações imbuídas das melhores intenções, são atos denegatórios, tentativas de controle sobre aquilo que, querendo ou não, nos escapa (Costa, 2013). Isso não significa assumir uma postura paciente diante da vida – o que seria concordar com teorias crítico-reprodutivistas de passividade dos professores em relação às políticas –, “mas entender nossa condição, o que fazemos, como um permanente *estar diante do outro*”; no que se refere ao âmbito de investigação, “a realização de uma pesquisa, de uma tentativa de análise, nada mais é do que a busca por aquilo que se julga faltoso” (Costa, 2013, p. 8, grifo do autor).

Para o autor, que se baseia em Laclau (2011), um olhar investigativo desconstrucionista parte da necessidade de sair de uma postura polarizada, do binarismo e de categorias pré-concebidas, comprometendo-nos com a perspectiva de que “não há blocos unificados, sustentados por uma essência ou história legitimadora, mas que a construção da política decorre da sedimentação de articulações contingentes e provisórias” (Costa, 2013, p. 13). Sendo assim, a ideia de meu trabalho é colaborar para os debates relacionados a políticas curriculares para o ensino de línguas estrangeiras, notadamente a Língua Espanhola, tecendo minhas problematizações a partir da teoria de discurso tal qual a formula Ernesto Laclau, pensando em suas potencialidades da dita teoria para os estudos sobre currículo.

As produções acadêmicas que abordo e problematizo neste trabalho consideram que a BNCC trouxe uma reconstituição substancial do currículo disciplinar, culminando no apagamento do Espanhol nas políticas curriculares brasileiras ou, como argumentarei, conferindo-lhe uma posição periférica na educação. Existe uma tentativa de controle do currículo por meio da seleção de conhecimentos considerados válidos para o ensino brasileiro,

um conjunto de categorias estandardizadas cuja legitimidade é publicamente compartilhada e na qual a Língua Espanhola parece não encontrar espaço, oscilação que também abordo. Desta feita, a interpretação de textos curriculares como instrumento de investigação que busca compreender os significados e sentidos de certos significantes flutuantes mobilizados pelas demandas curriculares de Língua Espanhola. Acredito que essa abordagem pode contribuir para a compreensão dos sentidos de políticas de currículo e mesmo proposições que atendam a essa demanda.

Para a construção da pesquisa, trago as reflexões sobre a potencialidade da teoria do discurso para o campo da educação, sobretudo no campo de currículo, cujas principais contribuições foram elaboradas por Lopes e Macedo (2011), Costa (2013; 2018), Araújo (2019) e Burity (2010). Sobre povo disciplinar, trago as problematizações construídas por Costa a partir do conceito de comunidades disciplinares, de Ivor Goodson (Costa, 2013; Costa; Lopes, 2016); sobre teoria do discurso, hegemonia, política, sujeito, articulação e demandas, considero os aportes teóricos de Laclau (2014) e Laclau e Mouffe (2015), bem como as apropriações que Lopes e Macedo fazem de tais ideias para a pesquisa no campo do currículo.

Nesse entendimento, este trabalho está organizado na seguinte forma: na segunda seção, apresento o Movimento #FicaEspanhol e as justificativas que o tornam potente como objeto de pesquisa enquanto povo disciplinar; na terceira, discuto operadores da teoria do discurso que formam o desenho estratégico da pesquisa, especificamente hegemonia, articulação, política, sujeito, discurso e demanda; nesta seção, também apresento o conceito de povo disciplinar. Na quarta seção, discuto as significações de currículo localizadas no material a ser investigado, apresentando, em seguida, o sentido de currículo com o qual trabalho, ou seja, uma prática de articulação discursiva, um texto. Na quinta, abordo as demandas identificadas pelo Fica Espanhol, problematizadas em consonância com operadores teóricos anteriormente apresentados. Na última seção, apresento minhas considerações finais, reiterando a necessidade de um debate mais amplo sobre as tentativas de controle do currículo ao tempo em que pensamos num ensino que acolha as diferenças, respeite seu direito de escolha e fomente uma educação plurilíngue.

## 2 O MOVIMENTO #FICAESPANHOL: O QUE DIZEM AS PESQUISAS?

Nesta seção, apresento o Movimento #FicaEspanhol, sua organização e como as investigações que o tomam por objeto de estudo têm significado sua atuação nas políticas curriculares para a Língua Espanhola. No primeiro momento, foco na história do Movimento e sua organização interna; em seguida, apresento pesquisas que o analisam e problematizam enquanto objeto de pesquisa.

### 2.1 História do Movimento Fica Espanhol

Logo após o anúncio da MP nº 746/2016, que originaria a Lei da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), docentes e estudantes do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) se organizaram para estudar as consequências vindouras das modificações curriculares e como organizar movimentos de resistência contra a revogação do Espanhol. As reuniões começaram por debates no instituto, no intuito de discutir com a comunidade acadêmica as consequências dessa revogação, além das demais que viriam para as licenciaturas de maneira geral, como concepções de ensino, língua, cultura, conhecimento e formação docente (Costa; Cunha, 2021; Sousa; Venturi, 2022).

A nomeação e criação do Movimento aconteceu após um encontro do subprojeto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) Espanhol da UFRGS; no encerramento de um curso de atualização,

os/as professores(as) participantes relataram que estavam começando a ser demitidos(as), em virtude da MP que revogava a lei do Espanhol. Nesse momento, iniciou-se uma mobilização para tentar reverter a situação. A partir dessa ação, originou-se o #FICAESPANHOL (Reis; Paulino; Rodríguez, 2023, p. 404).

A página de Facebook foi criada em 3 de dezembro de 2016. Deste então, quase que diariamente, eram publicadas fotos ou vídeos-depoimentos de apoiadores do Movimento segurando uma placa com a hashtag “#FicaEspanhol”. Em uma semana, a hashtag viralizou, e a página alcançou a marca de cinco mil seguidores. Muitos países hispanófonos (Espanha, Argentina, Chile, México, Colômbia, Peru, por exemplo) se mostraram favoráveis à causa, e as interações na página ocorriam em Português, Espanhol e Inglês, respectivamente, como mostra a Figura 1:

Figura 1 – Apoio ao Movimento #FicaEspanhol

Visão geral	País	Seus fãs	Cidade	Seus fãs	Idioma	Seus fãs
Promoções	Brasil	3.442	Porto Alegre, Rio Gra...	1.331	Português (Brasil)	2.938
Curtidas	Espanha	43	Santa Maria (Rio Gran...	111	Espanhol	358
Alcance	Argentina	35	São Paulo, SP	110	Inglês (EUA)	158
Visualizações da Página	Chile	33	Joinville, SC	97	Espanhol (Espanha)	127
Actions on Page	México	33	São Leopoldo, RS	91	Francês (França)	41
Publicações	Estados Unidos da A...	17	Canoas, RS	91	Português (Portugal)	39
Eventos	Uruguai	17	Rio de Janeiro, RJ	89	Inglês (Reino Unido)	37
Vídeos	Colômbia	15	Caxias do Sul, RS	68	Italiano	19
<b>Pessoas</b>	França	14	Aracaju, SE	65	Alemão	9
Mensagens	Itália	10	Gravataí, RS	55	Chinês simplificado (C...	5
	Peru	9	Londrina, PR	52	Inglês (Pirata)	3
	Alemanha	9	Alvorada, Rio Grande ...	52	Dinamarquês	2
	Reino Unido	8	Pelotas, RS	47	Holandês	2
	Austrália	6	Novo Hamburgo, RS	46	Russo	2
	Portugal	4	Cachoeirinha, Rio Gra...	44	Espanhol (México)	1
	Irlanda	4	Fortaleza, CE	43	Romeno	1
	Paraguai	4	Recife, PE	31	Checo	1
	Índia	3	Goiânia, GO	30	Francês (Canadá)	1
	Rússia	3	Curitiba, PR	29		

Fonte: FICA Espanhol. Disponível em:

<https://www.facebook.com/ficaespanhol/photos/a.351472565220898/357214347980053/>. Acesso em: 14 dez. 2023.

Paralelamente às publicações, o grupo de estudantes e docentes do PIBID Espanhol UFRGS fazia panfletagens em parques, entradas de shows e ruas do centro de Porto Alegre, bem como dialogava com vereadores e deputados federais do Rio Grande do Sul para estudar o que poderia ser feito na materialidade da lei para garantir a permanência do Espanhol no currículo do estado. Enquanto isso, também incentivava que seguidores(as) participassem ativamente das votações da MP 746/2016 na Câmara dos Deputados e que enviassem e-mails para deputados e deputadas de seu estado pedindo a defesa do retorno da obrigatoriedade do Espanhol no ensino médio – modalidade de ensino mais afetada pela reforma (Fica Espanhol, 2016).

Na conversa com os deputados e deputadas do estado, foi sugerido que a questão fosse levada ao Senado, dado que a MP já estava em tramitação. Para esta ação,

formou-se um coletivo de professores(as) do RS das redes municipais, estaduais e federais. Esse coletivo, intitulado #ficaespanhol, enviou para os todos os senadores documentos onde constava a importância de se manter o espanhol nas escolas e os prejuízos sociais, econômicos e culturais que essa medida traria para a sociedade brasileira (Reis; Paulino; Rodríguez, 2023, p. 405).

Segundo os autores, apenas uma senadora acolheu a solicitação do coletivo e tentou um aparte na votação da MP, mas a proposta não foi acolhida. Assim, em fevereiro de 2017, a MP 746 foi aprovada, e a Lei do Espanhol foi revogada. Ao entender que, em nível nacional, as ações adotadas pelo movimento não renderiam os frutos desejados, o coletivo se voltou para a situação do ensino dessa língua no Rio Grande do Sul, iniciando uma jornada de elaboração de documentos que apontassem a importância e a necessidade da permanência da Língua Espanhola nas escolas sul-rio-grandenses (Reis; Paulino; Rodríguez; 2023, p. 405).

Inicialmente, propôs-se a elaboração de uma lei pela câmara legislativa do Rio Grande do Sul, mas a deputada que acolheu a proposta, Juliana Brizola (PDT), considerou que seria melhor uma PEC, que ficou conhecida como PEC 270/2018 (Rio Grande do Sul, 2018). Enquanto essas ações eram levadas a cabo no âmbito jurídico, a moderação da página se encarregava de continuar com a divulgação das manobras políticas adotadas pelo movimento, bem como das fotos e vídeos-depoimentos de apoiadores(as) da causa. A página também se dedicava a apresentar razões para que o Espanhol fosse visto como uma língua estrangeira necessária no âmbito da educação brasileira, como mostra a Figura 2:

Figura 2 – Justificativas para a permanência do Espanhol no currículo



Fonte: FICA Espanhol. Disponível em: [https://www.facebook.com/ficaespanhol/photos\\_by](https://www.facebook.com/ficaespanhol/photos_by). Acesso em: 14 maio 2024.

A PEC nº 270/2018 propunha a obrigatoriedade de oferta do Espanhol nas escolas do estado do Rio Grande do Sul e matrícula facultativa por meio do acréscimo de um parágrafo ao artigo 209 da Constituição do Estado. A proposta foi aprovada por unanimidade em segundo turno em dezembro do mesmo ano. Esta ação pode ser considerada como a primeira vitória do movimento em prol da permanência do Espanhol no currículo escolar brasileiro (Fica Espanhol, 2018).

No entanto, apenas a aprovação da PEC não garantia o efetivo retorno do Espanhol ao currículo. Em janeiro de 2019, identificou-se que, nas diretrizes curriculares do Rio Grande do Sul, o Espanhol não figurava como componente curricular. Foi então criada a Frente Parlamentar Gaúcha Fica Espanhol, que fiscalizava a inclusão da disciplina na rede pública e denunciava ao Ministério Público os casos de não cumprimento da PEC. Em 2020, conseguiu-se que a PEC fosse finalmente respeitada.

Além da ampla divulgação no Facebook – e, posteriormente, no Instagram, onde também foi criada uma página conectada à outra mencionada rede social em 2018 –, a vitória na tramitação da PEC nº 270/2018 também é fruto de outras duas estratégias:

- a) o movimento tomou consciência de que a presença física do coletivo e simpatizantes nas sessões de discussão causava impacto. Ao dar-se conta dessa vantagem, o coletivo começou a se organizar semanalmente para estar presente nas assembleias e visitar gabinetes entregando documentações e panfletos que demonstravam a importância da PEC (Paraquett, 2020; Reis, Paulino, Rodríguez, 2023);
- b) enquanto isso, as redes sociais eram continuamente alimentadas com publicações referentes ao andamento da tramitação da PEC no Rio Grande do Sul. A partir de agosto de 2018, a página começou a marcar diferentes políticos pedindo apoio por meio de uma imagem que continha a foto do/a político/a, seu cargo e a frase “Chegou a hora de nos representar” (Figura 3):

Figura 3 – Chegou a hora de nos representar



Fonte: FICA Espanhol. Disponível em:

<https://www.facebook.com/ficaespanhol/photos/pb.100080481215479.-2207520000/694466484254836/?type=3>. Acesso em 14 dez. 2023.

Em concomitância com a divulgação da luta pela permanência do Espanhol no Rio Grande do Sul, a página incentivava que os apoiadores da causa – políticos(a)s, docentes, simpatizantes, estudantes, enfim, qualquer pessoa – enviassem uma foto com a placa #ficaespanhol ou um vídeo-depoimento explicando por que o Espanhol deveria permanecer no currículo escolar obrigatório. Outra sugestão era que os leitores conversassem com seus deputados estaduais para que se propusesse, a exemplo do Rio Grande do Sul, uma PEC para a permanência do Espanhol em cada estado, já que uma lei nacional ainda não havia sido vislumbrada.

Em julho de 2017, no XVII Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol (CBPE), evento organizado pelas associações de professores/as de Espanhol (APEs), foi criado o Manifesto de Belém, abaixo-assinado que defendia a presença do Espanhol no currículo em favor de uma educação plurilíngue, diálogo intercultural, diversidade e direito de escolha do/a estudante (Figura 4):

Figura 4 – Manifesto de Belém

The screenshot shows a web browser displaying the 'Petição Pública' website. The URL in the address bar is 'peticaopublica.com.br/pview.aspx?pi=BR100753'. The page features a green header with the 'Petição Pública' logo and a search bar. The main content area has a green banner that reads 'Apoie este Abaixo-Assinado. Assine e divulgue. O seu apoio é muito importante.' Below this, the petition title is 'Pelo real direito de escolha: o Espanhol na Educação Básica!' and the recipient is 'Ministério da Educação'. The text of the petition is visible, starting with 'Manifesto de Belém' and describing the 2017 congress. On the right side, a box indicates that 1.811 people have signed, with a prominent 'Assinar Petição' button. Below the button, there are social media sharing icons for Facebook, Email, and Twitter. At the bottom right, there is a section titled 'Algumas razões para assinar'.

Fonte: PETIÇÃO pública. Pelo real direito de escolha: o Espanhol na Educação Básica! Disponível em: <https://peticaopublica.com.br/pview.aspx?pi=BR100753>. Acesso em: 02 set. 2024.

Durante o final de 2016 e no decorrer de 2017, as postagens se concentraram na divulgação do apoio à causa, mas também passaram a oferecer informações sobre os trâmites legais que poderiam ser mobilizados para a defesa do Espanhol como disciplina obrigatória no

currículo. Esse suporte perpassava moções de solidariedade, passeatas e reuniões que discutiam a importância do movimento em grandes centros como São Paulo e Rio de Janeiro, eventos com educadores que davam espaço para a discussão e relatos sobre as reuniões que aconteciam entre as/os integrantes do #FicaEspanhol – ainda com representantes apenas no Rio Grande do Sul – e políticos que apoiavam a causa.

O ano de 2018 foi profícuo para o Movimento. Além da mencionada página no Instagram – o que aumentou sua visibilidade entre o público jovem –, foi criado o blog do Eledors<sup>4</sup>, no qual estão os primeiros documentos criados e identificados pelo grupo de trabalho no Rio Grande do Sul, além de várias publicações de associações e conselhos que repudiavam a MP 746/16 e pediam sua revogação (Fica Espanhol, 2018).

No mesmo ano, Rosa Sánchez-Cascado, do Instituto Cervantes de Brasília, publicou no *Anuario 2018 del Instituto Cervantes* um artigo em que discorre sobre o ensino da língua no Brasil e como o Fica Espanhol estava se articulando para sua permanência no currículo (Sánchez-Cascado, 2018). O artigo aponta a importância da articulação do Movimento com alas políticas e com a população em geral, num esforço democrático de fazer as demandas chegarem às esferas legais de elaboração e reelaboração curriculares.

Ainda em 2018, o Movimento experimentou um *boom* de apoios, advindos de moções de solidariedade de câmaras de vereadores de diferentes cidades do interior do Rio Grande do Sul e algumas do Nordeste brasileiro. Foi também em 2018 que outros estados começaram a se movimentar para criarem seu próprio #FicaEspanhol. De acordo com as publicações da página, Santa Catarina (30/07/2018), Paraná (25/08/2018) e São Paulo (04/09/2018) deram a largada nesse sentido (Fica Espanhol, 2018).

### **2.1.1 #FicaEspanhol estaduais e #FicaEspanholBR**

A partir de 2018, outros estados manifestaram interesse em criar seu próprio #FicaEspanhol, baseando-se na experiência do Rio Grande do Sul, ou seja, criando tensionamentos para que houvesse também uma lei ou PEC que reintegrasse o Espanhol à grade curricular. Como apontam Sousa e Venturi (2022, p. 65-66), as associações de docentes de Língua Espanhola tiveram um papel central:

As Associações de Professores de Espanhol, nas *lives*, mencionaram um dos papéis fundamentais das associações, especialmente no cenário atual, o

---

<sup>4</sup> <http://eledors.blogspot.com.br/>. O blog não é alimentado desde 2021.

trabalho voltado às políticas linguísticas em seus estados, participando do movimento nacional Fica Espanhol, seja na forma de integração aos grupos de trabalho ou em apoio ao movimento. [...] Em diversos outros estados do Brasil, por iniciativas das Associações de Professores de Espanhol, grupos de docentes e/ou estudantes organizados, o movimento Fica Espanhol ganhou integração e mobilização nacional.

Destaco aqui o PL nº 1519/2017 (Paraíba, 2017), de autoria do bacharel em Relações Internacionais da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Lucas Paulino, junto ao deputado estadual Anísio Maia (PT), o qual originou a Lei Estadual nº 11.191, de 29 de agosto de 2018, transformando a Paraíba no primeiro estado bem-sucedido na implantação do Espanhol como componente curricular obrigatório. Assim como no Rio Grande do Sul, a presença física de entidades educacionais e apoiadores de todas as esferas durante as audiências públicas foram significativas para que o projeto fosse apreciado e aprovado em maio de 2018:

[t]oda essa união de professores da Educação Básica, estudantes de graduação em Letras/Espanhol, discentes da Rede Pública Estadual e docentes universitários culminou na reativação da Associação de Professores de Espanhol do Estado Paraíba (APEEPB) que teve e ainda mantém um papel decisivo nas ações de políticas linguísticas a favor da manutenção e expansão do ensino do Espanhol, não somente na Rede Estadual de Educação da Paraíba, mas em diversos municípios (Paulino, 2019, p. 99 *apud* Reis; Paulino; Rodríguez, 2023, p. 411).

Em Goiás, o #FicaEspanhol também nasceu da mobilização entre docentes, estudantes secundaristas, universitários e universidades. Ao saber que sua carga horária de aulas semanais seria reduzida, a professora Lorena Alves Blemith, que atuava na rede privada de ensino do estado de Goiás, relatou o fato a seus/suas estudantes, que ficaram preocupados com as consequências advindas dessa redução para sua formação escolar (Silva; Reis, 2020; Reis; Paulino; Rodríguez, 2023; Rodríguez; Amaral; Matos, 2024). Ela também entrou em contato com Monica Mariño Rodríguez – encabeçadora do #FicaEspanhol no Rio Grande do Sul – e também se reuniu com professoras do curso de Letras Espanhol da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás (FL/UFG), instituição na qual ela se formara.

Por meio desses diálogos e de orientação jurídica, nasceu o #FicaEspanholGO, que realizou diversas ações de conscientização, como divulgação em redes sociais, cadeias televisivas e programas de rádio, panfletagem em parques de Goiânia e a escrita do PL complementar 05/2019 (Goiás, 2019), acolhido e assinado pelo deputado estadual Virmondes Cruvinel (União Brasil), o qual foi aprovado pela Comissão de Constituição e Justiça (CCJ) e Comissão de Educação; contudo, em 08 de dezembro de 2022, o PL foi vetado por meio do

Projeto nº 5355/21 (Executivo [...], 2021) , sob a justificativa de que o acréscimo de matéria é de atribuição federal; além disso, o Projeto destacou que a proposta do deputado teria impacto financeiro, e a pasta não disporia de recursos no momento.

Uma das principais ações do #FicaEspanholGO tem sido a de ocupar os espaços de reelaboração de documentos para garantir a presença do Espanhol nas diretrizes curriculares do estado (Reis; Paulino; Rodríguez, 2023). Conseguiu-se, por exemplo, que o Espanhol permanecesse entre as disciplinas da formação geral básica do Ensino Médio (Goiás, 2021). A comissão tinha como única redatora a professora Jordana Avelino Reis, cujos trabalhos sobre o Movimento e sobre a retirada do Espanhol da BNCC são amplamente abordados nesta dissertação; no entanto, ela destaca que, sem o apoio e acolhimento da área de Linguagens e suas Tecnologias, a presença da Língua Espanhola no currículo do Ensino Médio do estado de Goiás enfrentaria muito mais resistência e entraves (Reis; Paulino; Rodríguez, 2023).<sup>5</sup>

Outros estados também têm se mobilizado ativamente por meio do movimento. Souza (2020) apontou que, em 2020, estavam em andamento ou haviam sido aprovados projetos de lei que versavam sobre o tema em 16 estados brasileiros (Alagoas, Paraíba, Rondônia, Rio Grande do Sul, São Paulo, Rio de Janeiro, Santa Catarina, Pernambuco, Minas Gerais, Ceará, Goiás, Amazonas, Paraná e Bahia). Em 2021, o deputado estadual pelo Mato Grosso, Valdir Barranco (PT), junto à Associação de Professores de Língua Espanhola de Mato Grosso (Ample) e representantes do #FicaEspanholMT, apresentou à assembleia legislativa o PL nº 414/2021 (Mato Grosso, 2021b), o qual teve parecer desfavorável da Comissão de Educação, sob a justificativa de que não compete à comissão legislar sobre a grade curricular do estado.

Em 2024, foi votado o Projeto de Lei nº 5320/2023 (Brasil, 2023), de relatoria da senadora Professora Dorinha (União Brasil), que buscava, entre outras ações, a inclusão do Espanhol na Base, na esperança de que o retorno da disciplina pudesse provocar uma reorganização do currículo num cenário de disputas hegemônicas de significação sobre o que é currículo. As ações da senadora foram articuladas junto ao Movimento #FicaEspanhol como resposta a esse fechamento, essa tentativa de sutura em uma formação identitária que é conformada contingencialmente e cuja composição é incontrolável. No entanto, essa modificação foi rejeitada na Câmara Federal.

A criação do Movimento e suas reverberações nacionais apresentam estratégias que ultrapassam a orientação político-partidária; apesar de, inicialmente, as alas consideradas

---

<sup>5</sup> Em 2024, sem qualquer justificativa ou diálogo, a SEDUC-GO apresentou novas diretrizes curriculares retirando o Espanhol (Goiás, 2024). A Faculdade de Letras publicou nota de repúdio solicitando esclarecimentos, mas não obteve resposta do órgão.

progressistas terem sido mais favoráveis às demandas, as associações buscaram apoio de todo e qualquer parlamentar que se simpatizasse com a permanência do Espanhol no currículo de educação básica. Sendo assim, o movimento é não-partidário, ainda que sua interpretação leve à sua frequente associação a pautas ditas de esquerda ou progressistas. Sobre o Movimento, hoje presente em 26 estados brasileiros e no Distrito Federal, Jordana Avelino dos Reis (representante do #FicaEspanholGO), Lucas da Silva Paulino (representante do #FicaEspanholPB) e Monica Mariño Rodríguez (encabeçadora do movimento e representante do #FicaEspanholRS) apontam que a proposta de obrigatoriedade do componente curricular Língua Espanhola na Educação Básica considera as seguintes estratégias:

1. Consolidar os movimentos estaduais, municipais e distrital para fortalecer o movimento nacional por meio de:
  - a) organização de frentes de trabalho nesses âmbitos e;
  - b) mobilização da comunidade, de docentes e estudantes de diferentes modalidades de ensino.
2. Desenvolver e implementar um trabalho de sensibilização da sociedade brasileira no que tange à relevância da necessidade do ensino do espanhol no Brasil e à diversidade linguística e cultural na Educação (Reis; Paulino; Rodríguez, 2023, p. 417).

Pode-se afirmar que o Movimento #FicaEspanhol é uma mobilização política que luta pela significação do que vem a ser currículo para o campo disciplinar das línguas estrangeiras. Enquanto coletivo (ou povo disciplinar), se articula contra uma ameaça – a desoficialização/exclusão do Espanhol do currículo de educação básica nacional.

Essa ação do Movimento reverberou nas comunidades de estudos hispanistas e também nas escolas como forma de projetos de lei que garantissem o Espanhol no currículo (Sousa; Venturi, 2022). De acordo com as autoras, naquele ano, havia cinco projetos de lei em tramitação no senado sobre o tema e mais de dez estados também articulavam projetos com suas assembleias legislativas para regulamentar a oferta da língua em seu currículo estadual. Em 2024, o PL nº 5230/2023 mostrava-se o mais promissor com relação às demandas do Movimento; no entanto, nenhuma das modificações relacionadas ao ensino de línguas estrangeiras apresentadas foram acolhidas. Desde então, o Movimento luta para que o PL nº 3849/2019 (Brasil, 2019), de autoria do deputado federal Felipe Carreras (PSB) seja pautado. Sousa e Venturi (2022, p. 65) contabilizam cerca de 11 associações de professoras e professores de Espanhol em atividade ou reativadas, as quais se relacionam com o #FicaEspanhol “seja na forma de integração com os grupos de trabalho ou em apoio ao movimento”.

Devido ao foco deste trabalho se debruçar sobre o movimento nacional, não realizei uma

busca aprofundada por materiais teóricos produzidos sobre as negociações e embates das movimentações estaduais. Uma obra que faz parte do arcabouço teórico da pesquisa e que traz um panorama dessas movimentações é o livro *Movimento #FicaEspanhol: lutas e resistências* (Rodríguez; Amaral; Matos, 2024). Nele, representantes do Movimento de diferentes estados e regiões discorrem sobre as estratégias adotadas para lograr o retorno do Espanhol a seus currículos, destacando também os âmbitos municipais. O artigo de Reis, Paulino e Rodríguez (2023) também trata desse tema ao discorrer sobre as mobilizações em Goiás, Paraíba e Rio Grande do Sul.

## **2.2 Organização do movimento Fica Espanhol**

O #FicaEspanhol está dividido em cinco grupos de trabalho (GT), compostos pelos representantes dos estados e do Distrito Federal. São eles:

- a) GT1 – Captação de apoio social e divulgação: elabora e divulga material informativo sobre a importância do Espanhol nas escolas e para a comunidade em geral. Essa divulgação ocorre por meio das redes sociais e em eventos de caráter nacional e internacional, quando possível;
- b) GT2 – Elaboração e revisão de documentos: “elabora documentos necessários para a tramitação de comunicação com órgãos públicos e privados, por exemplo, cartas, ofícios, minutas e justificativas para proposição da lei federal” (Reis; Paulino; Rodríguez, 2023, p. 418);
- c) GT3 – Contatos Políticos e assessorias: tem contato direto com políticos(as) e assessores(as) na tentativa de obter apoio para as proposições relacionadas à implantação do Espanhol como componente curricular obrigatório na educação básica;
- d) GT4 – Levantamento de dados específicos sobre o Espanhol nos estados: este grupo colhe informações sobre número de docentes de Espanhol, oferta da língua nas esferas municipal, estadual e federal; quantidade de cursos de graduação e pós-graduação oferecidos. Seu principal objetivo, é buscar “dados que corroborem para informar que há uma grande demanda de professores(as) e cursos de graduação que formam todos os anos docentes de Espanhol, ou quais podem suprir a necessidade de professores(as) nas redes públicas e privadas, quando for aprovada a Lei Federal do Espanhol” (Reis; Paulino; Rodríguez, 2023, p. 418);

- e) GT5 – Pesquisa sobre o impacto social e econômico da Língua Espanhola no Brasil: se encarrega de pesquisar os impactos socioeconômicos da Língua Espanhola no Brasil, como número de turistas e imigrantes procedentes de países hispânicos e as dinâmicas de relacionamento mediadas pela Língua Espanhola na indústria, no comércio e em órgãos públicos.<sup>6</sup>

Cada GT conta com um(a) coordenador(a), responsável por organizar as reuniões e as demandas. Os desdobramentos e informes das investigações de cada um são comunicados em reuniões oficiais, nas páginas de redes sociais e reuniões abertas no canal do movimento no YouTube, além das produções científicas advindas das investigações.

### 2.3 O que dizem as pesquisas?

Para localizar as produções acadêmicas que tomam o Fica Espanhol como objeto de estudo, consultei a plataforma Scielo, o Banco de Teses e Dissertações da Capes, as publicações da Revista da Associação Brasileira de Hispanistas (Abehache) e o livro *Movimento #ficaespanhol: lutas e resistências* (Rodríguez; Amaral; Matos, 2024). A pesquisa abarca o período de 2017 a agosto de 2024. Há muitas publicações que discorrem sobre os Fica Espanhol regionais, às quais farei menção no curso desta dissertação, além de outras publicações que citam as ações do Movimento sem exatamente tomá-lo como objeto de estudo, às quais também farei referência nesta seção.

As produções localizadas (artigos, teses, dissertações, capítulos de livro) que tomam o Fica Espanhol nacional como objeto de estudo estão presentes no Quadro 1. Em seguida, discuto brevemente como cada produção significa o movimento, a formação desse coletivo, suas ações e implicações para o contexto de ensino de Espanhol no Brasil.

---

<sup>6</sup> À época do levantamento, os GTs 4 e 5 funcionavam de maneira independente. Atualmente, apenas os dois estão ativos e foram unificados para centralização do trabalho.

Quadro 1 – Publicações sobre o Movimento Fica Espanhol nacional<sup>7</sup>

<b>Produção acadêmica</b>	<b>Autoria</b>	<b>Ano de publicação</b>
As quatro ondas do hispanismo no Brasil	Márcia Paraquett	2020
O MOVIMENTO #FICA ESPANHOL: uma luta em prol da pluralidade linguística e cultural no ensino brasileiro	Cleidimar Aparecida Mendonça e Silva Jordana Avelino Dos Reis	2020
La enseñanza del español para el brasileño conocer a Latinoamérica	Danilo Espíndola Catalano	2020
A Reforma do Ensino Médio e a revogação da Lei 11.161/2005: o novo cenário do Espanhol no Brasil	Julyana Peres Carvalho Portugal	2020
Hacer memoria. Intervenciones glotopolíticas, discursos sobre la lengua	María Teresa Celada	2020
#Fica espanhol: a nomeação de um movimento	Kelly Cristini Granzotto Werner Eliana Rosa Sturza	2021
O movimento nacional #Ficaespanhol e suas repercussões no Mato Grosso do Sul	Amaya Obata Mouriño de Almeida Prado	2022
#Ficaespanhol na perspectiva da AD	Rita Milena Paulo Matias Roberta Rosa Portugal	2023
Reflexões sobre o plurilinguismo e a educação linguística no contexto brasileiro	Mergenfel A. Vaz Ferreira Roberta C. Sol F. Stanke	2023
Fica Espanhol em cartaz: ideologias e políticas educacionais linguísticas sob enfoque pragmático-semiótico	Clarissa Rodrigues Gonzalez	2023
Movimento #Fica Espanhol_ Brasil: desafios e perspectivas	Jordana Avelino dos Reis Lucas da Silva Paulino Monica Mariño Rodríguez	2023
O Movimento #Ficaespanhol em nível nacional	Monica Mariño Rodríguez Eduardo Tadeu Roque Amaral Doris Cristina Vicente da Silva Matos	2024

Fonte: elaborado pela própria autora.

<sup>7</sup> O livro *#Fica Espanhol no RS: Políticas Linguísticas, Formação de Professores, Desafios e Possibilidades* (2017), organizado por Angelise Fagundes, Denise Pérez Lacerda e Giane Rodrigues dos Santos, serve de inspiração para as publicações nacionais.

Em artigo de 2020, Márcia Paraquett (2020) assevera que o hispanismo no Brasil passou por quatro fases<sup>8</sup>: a primeira começaria com o filólogo, lexicógrafo e linguista Antenor Nascentes – que, em 1920, publicou a primeira gramática de Espanhol no Brasil – e o fim das licenciaturas em Letras Neolatinas; a segunda, com as licenciaturas duplas em Português-Espanhol e o surgimento das Associações de Professores/as de Espanhol (APE); a terceira, com a fundação da Associação Brasileira de Hispanistas (ABH) até a revogação da Lei do Espanhol; a quarta, inicia com a criação do Movimento Fica Espanhol.

Para a autora, o Movimento é considerado propulsor da quarta onda do hispanismo no Brasil porque nasceu num momento de descentralização dos estudos hispanistas – que antes se concentravam na região Sudeste. Deste, pesquisadores/as e pós-graduados/as que estavam fora desse eixo puderam participar mais ativamente do campo investigativo, apresentando suas ideias e produções. O fato de haver mais mobilidade por meio das redes sociais também facilitou a proliferação de ideias e informações sobre a situação do ensino de Espanhol no Brasil. Deste modo, Paraquett considera que o Fica Espanhol se caracteriza pela “pluralidade de lugares de fala”, o que o torna um movimento democrático (Paraquett, 2020, p. 27).

Cleidimar Aparecida Mendonça e Silva e Jordana Avelino Dos Reis (2020) discorrem sobre o Movimento nacional, destacando a relevância da Língua Espanhola na Educação Básica goiana e como o Movimento #FicaEspanholGO se articulou com entidades políticas, embaixadas, comunidade e campos de pesquisa para a divulgação e busca de apoio às suas demandas. As ações incluem:

- a) articulação e diálogo com representantes do campo disciplinar e embaixadas de países hispânicos;
- b) publicação de matérias no Jornal Opção (de ampla circulação no estado) e no Jornal do professor da Associação dos docentes da UFG (ADUFG);
- c) criação de um site de consulta pública para que a sociedade opine sobre a oferta da língua no estado;
- d) vídeos-depoimento de apoiadores da causa;
- e) produção de materiais (banners, camisetas, bottons, chaveiros, adesivos e exposição de artes na Faculdade de Letras da UFG – campus Samambaia (localizado em Goiânia);

---

<sup>8</sup> O título do artigo é inspirado nos estudos sobre o feminismo, dividido em quatro ondas pela maioria das pesquisadoras. Entende-se que cada onda foi definida por grandes crises na civilização, momentos históricos liderados pelas comunidades e que ocasionaram mudanças nos sistemas políticos e econômicos mundiais. A autora entende que a história do hispanismo no Brasil se assemelha às quatro ondas do feminismo nesse aspecto.

- f) participação em eventos e adesivação em parques para conversar com a população sobre o movimento e sua importância.

Ao final, as autoras defendem que a presença do Espanhol no contexto escolar tem funções políticas, socioculturais, históricas, econômicas e linguísticas.

Danilo Espíndola Catalano (2020) traz uma proposta curricular para o ensino de Espanhol tomando como partida as demandas identificadas pelo Movimento Fica Espanhol no que se refere ao uso da língua para fomentar o conhecimento sobre países hispano-americanos e promover a aproximação cultural com os países vizinhos. O autor argumenta que o ensino de Espanhol para o público brasileiro é uma oportunidade de crescimento cultural, intelectual, comercial, político e social, dada nossa localização e história, o que tornaria o ensino de Espanhol muito mais relevante que o de Inglês. Deste modo, Catalano vê a necessidade de “desnorthernizar” a los alumnos” (Catalano, 2020, p. 353), tanto em aspectos culturais – como saber mais sobre países anglófonos que sobre a América Latina hispânica – quanto fonológicos. Sobre este último, o autor argumenta que os/as estudantes têm dificuldades para assimilar alguns sons da língua, principalmente aqueles/as que já sabem Inglês, pois tenderiam a assumir que as duas línguas têm o mesmo sistema fonético/fonológico.

Julyana Peres Carvalho Portugal (2020) explica que o estreitamento de laços e acordos políticos com países hispano-americanos, bem como a chegada de empresas hispânicas no Brasil contribuíram para a sanção da Lei do Espanhol, o que lhe conferia implicações políticas e econômicas – este último também apontado por Celada (2020). No cenário acadêmico, a lei resultou em aumento da oferta e procura por cursos de Espanhol, da produção de material didático para seu ensino e da oferta de licenciaturas. A autora considera que até mesmo as produções artísticas culturais em espanhol passaram por maior aceitabilidade no território brasileiro.

Entre os impactos da revogação da lei, a autora destaca: descumprimento da integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, prevista na Constituição; redução dos cursos de graduação em Letras Espanhol (ou Português/Espanhol, nos casos de licenciatura dupla), e insegurança quanto ao futuro da carreira de profissionais que já atuam (apontamento também presente em outros trabalhos aqui citados). Ao falar do Fica Espanhol, Portugal o interpreta como um esforço de vontade coletiva e engajamento político, afirmando que “as políticas linguísticas não emanam somente de cima para baixo, mas têm eclodido de diversos segmentos da sociedade” (Portugal, 2020, p. 159).

A professora doutora María Teresa Celada (2020) observa que a exclusão do Espanhol do currículo obrigatório e adoção da tríade português-inglês-matemática, além de aprofundar

as desigualdades educacionais no Brasil, também é efeito da desoficialização, ou seja, o Estado vai se desobrigando, oficialmente, do ensino de línguas estrangeiras na escola, pese às reivindicações por parte de diversos setores da sociedade – aspecto apontado no artigo de Portugal (2020) – e do plurilinguismo. Considera também que essa desoficialização se relaciona com a chamada PEC do fim do mundo (n. 241 de 2016), que determinou um teto de gastos básicos do orçamento estatal a partir de 2017 e pelos 20 anos seguintes.

Sobre o Movimento Fica Espanhol, Celada afirma que se trata do trabalho de um professorado que agrega a seu discurso características de um projeto educativo para o ensino da língua, construindo uma nova identidade para a categoria profissional. Ela destaca que a influência das associações de professores, a partir da organização do movimento, possibilitou as ações políticas levadas a cabo para a permanência do Espanhol no currículo. Destaca também o envolvimento com a comunidade:

[V]olviendo al caso de Río Grande do Sul, fundador del movimiento, éste tuvo que ver con una fuerte participación de las universidades y de la comunidad escolar, además de una instancia que consistió en el pedido y redacción de una gran cantidad de cartas de apoyo: un archivo que, sin duda, merecería la pena estudiar. En cambio, en el caso de Paraíba – que acabo de comentar – y en el de São Paulo (SP), los movimientos se sostienen fundamentalmente por las acciones de las Asociaciones de Profesores de Español de cada uno de los estados (Celada, 2020, p. 108).<sup>9</sup>

O artigo de Kelly Cristini Granzotto Werner e Eliana Rosa Sturza (2021, p. 5) faz uma análise da estrutura morfossintática e morfofonológica da expressão “#FicaEspanhol” a partir da Semântica do Acontecimento, para a qual “a significação das palavras na linguagem deve ser analisada enunciativamente e se dá na relação da língua com a história”, entendendo-o como uma nomeação. Em outras palavras, a questão da significação das palavras na linguagem perpassa aspectos linguísticos, históricos e relativos ao sujeito que enuncia.

A nomeação é, pois, vista como o acontecimento que ocorre no espaço de enunciação, estabelecido na relação sujeito-língua. Em suas conclusões, os autores consideram que a nomeação #FicaEspanhol tem um funcionamento semântico-enunciativo ligado à temporalidade do acontecimento e em relação antonímica, tanto em leis como em redes sociais, com expressões como “fora espanhol” ou “espanhol ausente” e sinonímica com expressões

---

<sup>9</sup> “Voltando ao caso do Rio Grande do Sul, fundador do movimento, este tem a ver com uma forte participação das universidades e da comunidade escolar, além de uma instância que consistiu no pedido e redação de uma grande quantidade de cartas de apoio: um arquivo que, sem dúvidas, valeria a pena estudar. Por outro lado, no caso da Paraíba – que acabei de comentar – e no de São Paulo (SP), os movimentos são sustentados fundamentalmente pelas ações das Associações de Professores de Espanhol de cada um dos estados” (tradução nossa).

como “espanhol presente”. As autoras consideram que a expressão “FicaEspanhol opera como uma nomeação que permite ver uma distribuição desigual do real no âmbito político, entendido como “uma contradição que produz um confronto” (Werner; Sturza, 2021, p. 12). Desta forma, o Movimento buscava reconfigurar a realidade de modo mais justo, uma realidade da qual vozes desse grupo – que se entendem como ausentes ou fora do real – fizessem parte.

Amaya Obata Mourinho de Almeida Prado (2022) apresenta um panorama do contexto das ações do Movimento até 2022, destacando as articulações entre apoiadores do Fica Espanhol, as associações de professores/as e os Fica Espanhol regionais. A autora também apresenta os três eixos norteadores da oferta de Espanhol no currículo: “1) a posição geopolítica do Brasil e, portanto, de seu compromisso com o fato de pertencer à América Latina e de fomentar a integração dessa região; 2) a educação como formação para o trabalho e para a cidadania e 3) impactos econômicos da integração linguística” (Prado, 2022, p. 44-45).

Já Rita Milena Paulo Matias e Roberta Rosa Portugal (2023) analisam o enunciado #FicaEspanhol na perspectiva da análise do discurso (AD) franco-brasileira (com contribuições de Eni Orlandi), significando-o como efeito do social, do histórico, do político e do ideológico. Os autores concluem que o verbo FICA tem valor de presente e também de imperativo, situando a ação no tempo presente. No que se refere ao aspecto político, o verbo se relaciona com a denominada política do tira e bota, referente às estratégias de inclusão e exclusão de ensino de línguas estrangeiras do currículo brasileiro. Um aspecto importante a se destacar do artigo se refere ao uso da hashtag em #ficaespanhol; para os autores, ela possibilitou alcançar um número maior de pessoas, já que funciona como um hiperlink, levando o usuário da rede social a publicações relacionadas ao tema.

O artigo de Mergenfel A. Vaz Ferreira e Roberta C. Sol F. Stanke (2023) aponta o Fica Espanhol, ao lado do Movimento por uma educação plurilíngue (Moveplu), como importantes impulsionadores de políticas linguísticas para o ensino plurilíngue. As autoras também destacam que o monolinguismo não é um fenômeno espontâneo ou natural; ao contrário, representa uma tentativa de homogeneização do ensino de línguas, atendendo a interesses intelectuais, políticos e econômicos de uma camada dominante da sociedade em detrimento dos interesses de diferentes sujeitos provenientes de outras realidades plurilinguísticas.

Por sua vez, a dissertação de Clarissa Rodrigues Gonzalez (2023) investiga os sentidos e ideologias presentes em cartazes produzidos e veiculados no Facebook pelo Fica Espanhol, concluindo que as estratégias discursivas são de caráter interpelativo, justificativo, injuntivo e linguístico, na busca por apoio à causa. Ao final, a autora sugere que o Movimento diversifique suas linhas de atuação para que não se restrinjam à curricularização da língua, algo que, para a

autora, parece paradoxal. Por um lado, ela reconhece a importância do Movimento e do bilinguismo/plurilinguismo, mas teme que a curricularização leve ao apagamento do ensino de outras línguas adicionais, como o italiano e o alemão, fortemente presentes em comunidades significativas do Brasil devido aos fluxos migratórios. Retomarei essa preocupação da autora mais adiante.

Para terminar, os dois últimos artigos do Quadro 1 (Reis; Paulino; Rodríguez, 2023; Rodríguez; Amaral; Matos, 2024) contam a história do Fica Espanhol, sua organização interna e as reverberações decorrentes da criação dos Fica Espanhol regionais. O artigo de Jordana Avelino dos Reis, Lucas da Silva Paulino e Monica Mariño Rodríguez (2023) pontuam que a integração política, sociocultural e econômica com seus vizinhos (tema presente na Constituição) se vê ameaçada pela política monolíngue adotada em favor do Inglês, a qual afeta a possibilidade de que estudantes – principalmente das redes públicas – tenham acesso a uma língua estrangeira diferente do Inglês; além disso, a demanda de cursos de licenciatura em Espanhol também seria reduzida, já que não haveria tanta procura por essa modalidade por não haver postos de trabalho.

Os autores consideram necessário construir uma estratégia para a sensibilização da sociedade brasileira quanto à relevância do ensino de Espanhol no Brasil e à diversidade linguística e cultural bem como na Educação “para oportunizar a(s) escolha(s) da(s) língua(s) que os/as estudantes desejam aprender” (Reis; Paulino; Rodríguez, 2023, p. 420). No texto, observe-se que essa estratégia deve fomentar o ensino de outras línguas ao tempo que obriga o ensino de Espanhol. Argumentam também que as reformas no Ensino Médio que excluam a Língua Espanhola fazem parte de um projeto político e ideológico que silencia sujeitos e afeta negativamente as relações interculturais com os países hispanófonos:

A exclusão da língua espanhola por meio da lei da reforma do EM não é apenas uma política linguística e educacional, mas um plano ideológico e econômico que visa silenciar corpos, povos e intervir na relação entre nações, especialmente a do Brasil com outros países latino-americanos. Não podemos nos esquecer de que o Brasil está geograficamente unido aos demais países que falam espanhol na América Latina e compartilha eventos históricos importantes: o período de colonização na primeira modernidade; guerras e revoluções populares; lutas sociais; ditaduras militares; a constituição de tratados econômicos e socioeducacionais (o Mercado Comum do Sul e a União de Nações Sul-Americanas); processos de privatização e políticas neoliberais etc.; além do constante fluxo de pessoas, textos e recursos linguísticos em suas fronteiras. Portanto, em nossa compreensão, excluir o espanhol dos documentos curriculares – via lei 13.415/2017 – é uma medida movida por ideologias de linguagem de um governo que, diferentemente de governos anteriores que fomentavam as relações com países que falam espanhol na América Latina (Argentina, Bolívia, Paraguai, Uruguai e

Venezuela), atualmente flerta com uma política neoliberal estado-unidense (Reis; Paulino; Rodríguez, 2023, p. 402-403).

As produções localizadas sobre o Movimento se concentram no campo da Linguística Aplicada, fato que se deve à assunção do caráter político dessa área, “demonstrando um posicionamento claramente político e o comprometimento com uma agenda de pesquisa aplicada da linguagem com cunho social relevante” (Junior; Matos, 2019, p. 103). Adotam como abordagem investigativa a análise de discurso francesa orientadas aos estudos em política linguística – planejamento linguístico, ideologias linguísticas, glotopolítica e política de línguas – e à semântica do acontecimento.

Importa destacar que Monica Mariño Rodríguez, Eduardo Tadeu Roque Amaral e Doris Cristina Vicente da Silva Matos (2024) especificam os projetos de lei na Câmara dos Deputados e no Senado que versam sobre o retorno do Espanhol ao currículo base e também ao ensino dessa língua em regiões fronteiriças. São citados, por exemplo, o PL 3.849/2019, de autoria do ex-deputado Felipe Carreiras (PSB/PE), o PL nº 3.036/2021, de autoria de Flavio Arns (PODEMOS) e o PL 3.059/2021, de Humberto Costa (PT/PE). O senador Arns, inclusive, chegou a recomendar que o Movimento se articulasse com outros senadores sensíveis à causa e que pudessem colaborar na relatoria do PL, o que foi feito, também, pelas redes sociais do Fica Espanhol.

As produções acadêmicas apresentadas levam à perspectiva de que o Movimento #FicaEspanhol tem encontrado na propositura de leis e PECs uma oportunidade de enfrentamento e resposta nas políticas curriculares que excluem a Língua Espanhola ou lhe conferem uma posição periférica, uma relação que relembra o contexto de aprovação da Lei 11.161/2005 (Brasil, 2005). À época, o Espanhol era considerado a segunda língua internacional, o que lhe conferia posição destacada no mundo dos negócios, ainda mais no contexto latino-americano; houve, então um aumento da procura pelo Espanhol em cursos de livres de idiomas. Esse *boom* levou à publicação de livros didáticos de Espanhol por editoras brasileiras e ao aumento de cursos de licenciatura. Deste modo, tornar o Espanhol obrigatório na educação básica configurava um alinhamento com as demandas do mundo do trabalho e uma integração regional com a América Latina. Por outro lado, o governo brasileiro articulava com a Espanha a possibilidade de converter parte da dívida brasileira com o país (entre 19 e 25 milhões de dólares) em recursos para formação docente. Para Andrea Ponte (2016), em prefácio à obra *Dez anos da “Lei do Espanhol” (2005-2015)*, “esses aspectos na implantação da lei são conflituosos e trouxeram indefinições para a presença real e efetiva do Espanhol no currículo”.

Carvalho (2020, p. 683) destaca que, apesar de essa lei ter relação com a intervenção espanhola, o entendimento dos professores era de que existia outra “relação de verdade estabelecida: a de aprender Espanhol por meio de uma oferta obrigatória como importante estratégia para a solidificação de uma soberania política e econômica brasileira na América Hispânica”. Naquela época, a oferta do Espanhol era de interesse da Espanha como forma de pagamento de uma dívida do Brasil; atualmente, não há possibilidade de barganha. Além do mais, o autor e Reis (2023) apontam que a negação da latinidade ou certos efeitos de sentido sobre o que é ser latino pode ter relação com a resistência a se aceitar a obrigatoriedade do Espanhol no currículo.

Reis (2023) explora esse aspecto mercadológico das políticas curriculares em sua tese. Para a autora, tratam-se de políticas educacionais linguísticas que significam as línguas como produto econômico ou como valor. O ensino de Espanhol, nos primeiros anos, era orientado por materiais didáticos e cursos de formação continuada advindas da Espanha, algo que foi mudando por meio de sujeitos políticos que tentavam dar mais visibilidade à América Latina, tanto em formação quanto em oferta de material didático colocando em evidência demandas culturais, geográficas, linguísticas, políticas, históricas e econômicas que perpassam o ensino de Espanhol.

Um aspecto importante apontado por Reis (2023) se refere às demandas de ensino de línguas; a autora sinaliza que, mesmo em um cenário de obrigatoriedade de ensino de uma língua como disciplina, há uma oscilação da população em relação a determinada língua que depende de certos fatores, como economia e geopolítica. Ela considera que esse fato pode haver influenciado na posição que o Espanhol passou a ocupar em diferentes propostas curriculares no Brasil:

Embora os documentos, as orientações, o monitoramento e controle sobre as políticas linguísticas da reforma do EM tenham sido os mesmos em todo o país, notei que houve diferentes percepções e atitudes linguísticas quanto ao ensino de espanhol. No levantamento realizado, os estados a posicionaram em diferentes modalidades de oferta curricular: eletiva obrigatória, eletiva (optativa), itinerário formativo (parte diversificada), itinerário formativo obrigatório etc. Ainda assim, nenhuma unidade federativa do país conseguiu situá-lo na FGB, ou seja, como componente curricular obrigatório, ao lado das línguas portuguesa e inglesa [...] Vale destacar que as interpretações e materializações das ofertas das disciplinas foram variadas de estado para estado por motivos diversos: diferentes quadros de déficit de professorxs por escola, município e estado, panorama variado de ofertas temáticas para os itinerários formativos, as diversidades política e geográfica e as diferentes necessidades em cada escola/estado (Reis, 2023, p. 89-90).

As consequências da imposição de uma língua em detrimento de outra(s) também são abordadas nos estudos glotopolíticos. Reis (2023) reflete brevemente sobre essa temática e considera que as formulações das políticas linguísticas devem atentar-se para as subjetividades que são por elas afetadas; a imposição pode ter aspectos positivos – como redução de estereótipos e maior proximidade a uma língua e seus falantes –, mas também negativos – como baixo desempenho e aumento de atitudes negativas em relação à língua e seus falantes. Em sua tese, a autora associa a imposição de uma língua a ideologias de linguagem relacionadas a, dentre outros aspectos, interesses econômicos e políticos. Nesse sentido, governos neoliberais (como o de Michel Temer ou Bolsonaro) não se interessariam pela oferta obrigatória do Espanhol, tanto que foi no governo Temer (2017) que o Espanhol deixou de ser obrigatório e no governo Bolsonaro (2019), o Brasil saiu do Mercosul Educacional sob a justificativa de que as reuniões do bloco não resultaram em impactos positivos para a melhoria dos índices gerais da educação (Reis, 2023). Essa saída não desenvolveu argumentos sobre esses impactos; ao contrário, foi mais um ajuste do governo para “desideologizar” projetos que eram considerados ideologizantes de governos petistas, geralmente latino-americanos, caracterizados como a esquerda política (Reis, 2023, p. 94). Desta forma,

O distanciamento entre Brasil e os países vizinhos, via anúncio de sua saída do setor educacional do Mercosul bem como a ação de “combate ideológico” iniciada no governo Temer e fortemente empreendida no governo Bolsonaro, podem ter reiterado ideologias de linguagem sobre os países latino-americanos que têm o espanhol como língua oficial.

Em âmbito nacional, o retorno do Espanhol não tem encontrado tanta abertura quanto na proposição de leis e PECs locais. Souza (2020) traz um compilado das leis e PECs apresentadas para as redes de ensino estaduais entre 2017 e 2020, as quais ressaltam as seguintes justificativas:

as oportunidades laborais que o conhecimento do espanhol proporciona; o peso demográfico do espanhol no mundo (2º idioma com maior número de falantes nativos, atrás apenas do chinês/mandarim); a quantidade de países onde é a língua oficial; é a disciplina mais escolhida como opção de Língua Estrangeira entre os candidatos do ENEM; o compromisso do Brasil com a promoção da cultura dos povos latino-americanos assumido na Constituição Federal (Artigo 4º, parágrafo único) e no MERCOSUL (Protocolo de Intenções); a ampliação do número de professores de espanhol e de cursos formadores de professores no Brasil desde a aprovação da Lei Nº 11.161/2005.

Para o autor, essa variedade de elementos em comum às leis e PECs corroboram a importância desse idioma na educação brasileira. Em outro momento, Souza (2020) também explica que a aprovação de algumas dessas leis estaduais (como Rondônia e Paraíba) foi possível pelos diferentes níveis de demanda que esses estados apresentavam, em comparação com outras realidades estaduais. Outros pontos de divergência que figuram nos projetos se referem à etapa de ensino em que sua oferta deve ocorrer (Fundamental e/ou Médio) e carga horária semanal.

Outra afirmação que poliniza as representações contrárias à inclusão da disciplina Espanhol é sua associação com ideologias de esquerda e comunismo. Reis (2023), em sua tese, analisa algumas falas relacionadas ao tema, entre elas, a do ex-ministro da Economia da gestão presidencial de Bolsonaro, Paulo Guedes, emitida em entrevista concedida em 29 de outubro de 2018. Na ocasião, o ministro afirma que o Mercosul é ideológico, de inclinações bolivarianas e se trata de “uma prisão cognitiva”: “É notável que Guedes construiu uma oposição, na qual o governo Bolsonaro se colocou como não ideológico, portanto seria ‘correto’, ‘neutro’ e ‘eficiente’ para o país” (Reis, 2023, p. 97).

Ao final, a autora lança uma pergunta: “é possível associarmos tais conjecturas às políticas linguísticas na educação escolar brasileira e estas sofrerem impactos negativos, chegando a exclusões de ofertas de ensino de uma língua na escola?” (Reis, 2023, p. 100). Suas reflexões trazem uma resposta positiva a esse questionamento, dado que, na BNCC, o Inglês é considerado uma língua “franca, global e desterritorializada a partir da qual a pessoa poderia então ‘falar/negociar com o mundo’”. Por sua vez, o Espanhol, nos discursos políticos que movimentaram os debates em torno da reforma da BNCC durante o governo Bolsonaro, caracterizavam a relação com países de Língua Espanhola como comunista, ideológica, doutrinária. Essa percepção também levou à saída do Brasil do Mercosul Educacional em 2019. Segundo a autora,

A reforma educacional faz parte de uma mudança de plano político-ideológico e econômico na qual a exclusão da língua espanhola foi movida por ideologias de linguagem de um governo que antes flertava com países da América Latina (Argentina, Bolívia, Paraguai, Uruguai e Venezuela) para um governo que economicamente se dizia estar aberto para o mundo e isso implicaria em uma política neoliberal estado-unidense. Durante o governo Bolsonaro, não foram poucas as tentativas de aproximação politicamente acrítica ao então presidente dos Estados Unidos na época, Donald Trump. Não podemos deixar de destacar que até o fechamento da escrita desta tese, a Bolívia estava em processo de adesão ao tratado de Assunção e, a Venezuela seguia suspensa do acordo econômico, Mercosul. Esses países são constantemente associados a um governo comunista, de extrema esquerda, e que o governo Bolsonaro venceu

as eleições de 2018 sobre o lema de que iria banir o socialismo, o bolivarianismo e o comunismo no país (Reis, 2023, p. 106).

Esta mesma representação do bloco econômico e também da América Latina – ou Hispano-américa, ou seja, a porção falante de Língua Espanhola – já havia sido identificada nos trabalhos de Lessa (2013) e Lima (2013). Lessa afirma haver uma opção ética e histórica para a invisibilização de certas identidades latino-americanas tanto no material didático quanto nas representações midiáticas que alcançam estudantes e docentes, o que geraria uma sensação de unidade harmônica, ao mesmo tempo que folcloriza as identidades indígenas, rurais e afro-latinas. Por outro lado, em livros didáticos de Espanhol, História, Geografia e Sociologia, a região tende a ser significada como subdesenvolvida, comunista e antidemocrática (Lima, 2013).

Sousa e Venturi (2022) entendem que aprovação da Lei nº 11.161/2005 foi um período promissor para o Espanhol:

Essa lei influenciou [...] a criação de cursos de licenciatura em espanhol e formação continuada, a ampliação considerável de sua oferta efetiva em escolas da rede pública e privada, a sua presença, pela primeira vez, em importantes documentos norteadores como: as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), em 2006, a inclusão de livros didáticos de espanhol no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), no Ensino Fundamental, em 2011 e no Ensino Médio, em 2012, a presença do espanhol no ENEM, a partir de 2010, entre outras ações, que indicavam para uma consolidação do ensino de espanhol (Sousa; Venturi, 2022, p. 58).

Paraquett e Silva Júnior (2019) também trazem uma problematização sobre a revogação da Lei do Espanhol e a assunção da Lei do Inglês (Lei nº 13.415/2017). Em primeiro lugar, assinalam que houve uma proliferação de teses e dissertações produzidas sobre a Língua Espanhola após a aprovação da Lei nº 11.161/2005 em diferentes recortes – linguístico, estético, políticas linguísticas e culturais. A produção de teses e dissertações (no que tange à Linguística e à Linguística Aplicada em Língua Espanhola) sobre a língua espanhola triplicou – de 13 para 40 defesas. Entre 2010 e 2017, foram produzidas 605 pesquisas em pós-graduação contra 228 entre 2000 e 2009. O Centro-Oeste detém um total de 6% das teses (nenhuma produzida em Mato Grosso) e 15% de dissertações (seis de Mato Grosso).

Asseveram também que foram os resultados promissores dessas pesquisas que possibilitaram o surgimento de movimentos que reivindicam o retorno da Língua Espanhola como componente curricular obrigatório, com especial destaque para o #FicaEspanhol. Por fim, ao discutir a Lei do Inglês face à revogação da Lei do Espanhol, afirmam que essa estratégia

reforça uma política antidemocrática em termos de políticas linguísticas, já que não leva em consideração a pluralidade linguística e as demandas das comunidades escolares:

[D]efendemos a pluralidade linguística e o direito de escolha de nossos estudantes e suas respectivas comunidades escolares, que agora estarão **obrigadas** a ofertar a disciplina ‘Língua Inglesa’ com caráter obrigatório para o estudante e, caso **possam**, ofertarão outra língua de caráter optativo que o Estado **prefere** que seja o Espanhol (Paraquett; Silva Júnior, 2019, p. 84, grifo dos autores).

Uma afirmação frequente nas pesquisas localizadas sobre o tema é a de que a nova BNCC se pauta em uma política monolinguista que representa um retrocesso com relação às leis anteriores, travando a possibilidade de ensino de outras línguas, já que as coloca em caráter optativo sem considerar as realidades locais de ensino e suas demandas. Entretanto, a necessidade da oferta obrigatória de Espanhol como uma demanda nacional é constantemente evidenciada. Para Reis (2023, p. 55), essa interpretação de ensino de línguas da BNCC perpetua “as desigualdades e as relações assimétricas de poder”, pois coloca o Espanhol como um gasto para o Estado – em um momento em que o entendimento do governo era favorável a cortes – e, ao mesmo tempo, um privilégio ao qual populações carentes não teriam acesso a não ser que pagassem por isso. Este aspecto também se reflete nas graduações e na formação de professores, pois “constitui dispositivos de regulação da docência que limitam o entendimento do que seja educar, destituindo a autonomia de professores, escolas e cursos universitários de formação de professores” (Costa; Cunha, 2021, p. 1249).

Outra significação recorrente é a de que aprender Espanhol é mais fácil, portanto, não há necessidade de sua obrigatoriedade; desta forma, o aprendizado deve partir do interesse e recursos do próprio interessado. Essa informação foi amplamente divulgada em 2023, quando o economista Cláudio de Moura Castro emitiu essa opinião em entrevista do jornal *O tempo Brasil* (2023), que o classifica como especialista em Educação: “Eu digo isso de uma posição muito confortável, porque eu falo Espanhol fluentemente, dou aula, faço conferência. Mas eu acho que não precisa ser obrigatório. É uma língua que muitos entendem. Quem quer aprender um pouco mais faz, quem não quer não faz”.

Sousa e Venturi (2022) também refletem sobre o papel do Movimento no contexto de desoficialização imposto pela Lei nº 13.415/2017. O artigo destaca a articulação da Associação Brasileira de Hispanistas (ABH) e das associações de professores de Espanhol para discussão e ação sobre políticas públicas, ressaltando a figura do/a professor/a como deliberador/a político/a. Rodrigues, Sousa Júnior e Celada (2022) também abordam a atuação do Movimento

e seu papel na reativação de várias associações de professores de Língua Espanhola, integrando os grupos de trabalho ou apoiando o #FicaEspanhol.

Em sua tese de doutorado, Reis (2023) analisa, pelo viés da glotopolítica, como a inclusão de línguas estrangeiras no currículo nacional é significada nos textos legais, caracterizando o Movimento #FicaEspanhol como prática anti-hegemônica e de resistência. A autora também faz um aprofundamento a respeito da ideologia do monolinguismo, a qual se contrapõe a uma linguística de contato, descentralizando a comunidade e focalizando as identidades de zonas de contatos entre grupos dominantes e dominados. Na ideologia monolíngue, as políticas linguísticas se alinham a partir de processos de subordinação econômica, materializada na imposição da Língua Inglesa no currículo obrigatório e consequente retirada do Espanhol, significado como língua de comunistas e de viés ideológico (Reis, 2023), argumento recorrente nos trabalhos identificados. Para Reis (2023), o foco no contra-hegemônico do Movimento é o combate a políticas linguísticas que privilegiam uma língua estrangeira – o Inglês – em detrimento de outra igualmente relevante.

Outro trabalho que problematiza essa visão ideologizada do Espanhol é o de Carvalho (2017). O autor analisa os enunciados legais e dizeres de professores de Espanhol que possibilitam e inviabilizam o ensino dessa disciplina no Brasil a partir de um viés interpretativista por meio da análise de discurso francesa, com foco em Pêcheux e Foucault. Em suas palavras, “A negação da nossa identidade latinoamericana, as resistências às políticas de fomento da Língua Espanhola nos impedem de vislumbrar um universo idiomático dos mais amplos e com maior capacidade de consumo cultural no mundo, com mais de 500 milhões de hispanófonos” (Carvalho, 2020, p. 686). O autor também corrobora o papel do Movimento #FicaEspanhol na propositura de textualidades jurídicas que garantam o Espanhol como disciplina obrigatória no currículo.

Como se vê nas produções localizadas, o #FicaEspanhol é traduzido como movimento de resistência e importante arena de combate ao que se denomina monolinguismo e ao apagamento de identidades latino-americanas, adotando como perspectivas teóricas, em maior medida, a análise do discurso e as contribuições da glotopolítica. Os trabalhos também tecem constantes críticas à Base, ao mesmo tempo em que a consideram desejável, dado que a demanda universal é a inclusão do Espanhol como disciplina obrigatória, prevendo, sem ânimo de obrigatoriedade, o ensino de outras línguas adicionais/estrangeiras.

Dois aspectos destes trabalhos são importantes para a problematização que trago: o primeiro é o fato de interpretar-se a obrigatoriedade de uma disciplina em uma Base criticável e criticada como combate a políticas linguísticas excludentes e que não dialogam com as

subjetividades; em outras palavras, a Base é entendida como selo oficial de verdade. Penso que existe um conflito político entre essa propositura e a forma como a BNCC (2018) padroniza tanto o ensino de línguas como a formação docente para a execução do currículo. Desta feita, o próprio sentido de currículo como imposição precisa ser problematizado. O segundo é o fato de que o Movimento também advoga por um ensino plurilíngue que considere as especificidades de cada realidade, isto é, que seja negociado com as escolas, demanda que, como abordarei adiante, oscila dentro do Movimento.

Poucos trabalhos, no entanto, abordam ou aprofundam o debate sobre essa demanda; entre as produções abarcadas nesta seção, cito a tese de Reis (2023) e a de Gonzalez (2023). A primeira aponta que os interesses de uma comunidade por uma língua podem oscilar, mesmo que ela seja ofertada como disciplina curricular obrigatória. Por sua vez, Gonzalez acredita que a curricularização do idioma se trata de um retorno a antigas políticas linguísticas embasando-se em justificativas de caráter geopolítico, socio-histórico-cultural e mercadológico. Ela questiona se conferir a um idioma certos privilégios legais poderia realmente tender ao plurilinguismo e considera que há uma contradição na forma como o Movimento “conjuga reivindicações (educação plurilíngue) e ações (batalha em prol da aprovação de legislação que beneficie o espanhol)” (Gonzalez, 2023, p. 204).

O que tentarei desenvolver considerando esses aspectos é que os discursos curriculares criam leituras de mundo a partir de lógicas contingentes atravessadas por relações de poder e articulam sentidos contextuais. Sendo assim, todo projeto de universalidade é precário e pode ser contestado por qualquer lógica que a ele resista e o campo disciplinar precisa considerar que suas ações, mesmo que carregadas das melhores intenções, são interpretações contingentes que não podem controlar as subjetividades. Nesta pesquisa, opto por investigar as demandas do #FicaEspanhol enquanto povo disciplinar que se constitui em resposta na política da BNCC (Brasil, 2018). Importa significar, também, que sentidos de currículo penso em consonância com a teoria que adoto, tema da próxima seção.

### 3 PERSPECTIVA DE CURRÍCULO

Nesta seção, abordo a perspectiva de currículo que adoto na pesquisa. Uso como arcabouço a obra *Teorias de currículo* (2011), de Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo, entendendo-a como uma bússola para orientação no debate, em que as autoras elencam temas centrais, autorias e textos que marcam o campo denominado Currículo e quais as potencialidades da teoria do discurso para este campo investigativo.

Na obra, Lopes e Macedo (2011) apresentam as diferentes concepções de Currículo ao longo dos estudos do campo, expondo, também, as questões geradoras de disputas na teoria curricular, localizadas no bojo dessas concepções. Partem da premissa de que não existe uma resposta única para a pergunta “O que é currículo?”, o que implicaria apontar características intrínsecas ao campo. Seguindo sua base pós-estruturalista, as autoras assinalam que as respostas a essa pergunta direcionam para os “sentidos de tal termo, sempre parciais e localizados historicamente” (Lopes; Macedo, 2011, p. 19). Sendo assim, as “novas definições” são posições parcial ou totalmente favoráveis ou desfavoráveis às definições anteriores, apontando suas contribuições, contradições e insuficiências; em outras palavras, os novos sentidos sempre remetem a sentidos prévios.

São apresentados dois sentidos de currículo: como **seleção e organização do que vale a pena ensinar** – momento em que as autoras apontam alguns aspectos que não são considerados nessa perspectiva; e como **uma produção cultural**, ou simplesmente um texto, momento em que entrelaçam os silenciamentos mencionados anteriormente às teorias pós-estruturalistas.

Sobre o primeiro sentido – seleção e organização – destaca-se que a preocupação com a decisão sobre o que ensinar iniciou-se após os anos 1900, influenciada pela industrialização estadunidense – que fomentava a educação profissional – e, especificamente no Brasil, pelo movimento Escola Nova. O discurso recorrente é o de que os conteúdos aprendidos na escola precisam ser úteis, assertiva que leva a vários questionamentos: “Mas como definir o que é útil? Útil para quê? Quais as experiências e conteúdos mais úteis? Como podem ser ordenados temporalmente? Por onde começar?” (Lopes; Macedo, 2011, p. 21). Trata-se de um momento marcado pela assunção de novas responsabilidades pela escola, a qual deve oferecer soluções para os problemas gerados pelas novas configurações econômicas.

Essa preocupação com a eficiência da escola tem seus fundamentos no taylorismo e no comportamentalismo, os quais influenciam na seleção das demandas sobre a escolarização na tentativa de formar trabalhadores para o setor produtivo; o currículo é então entendido como

científico, explicitamente associado à administração escolar e baseado em conceitos como eficácia, eficiência e economia [...] cuja função é preparar o aluno para a vida adulta economicamente ativa a partir de dois conjuntos de atividades que devem ser igualmente consideradas pela escola – o que chama currículo direto e as experiências indiretas (Lopes; Macedo, 2011, p. 22).

Sendo assim, o formulador de currículos deve precisar as áreas da atividade humana encontradas na sociedade e subdividi-las em atividades menores, ou seja, os objetivos do curso. Esses objetivos, pautados no eficientismo social, não se relacionam a conteúdos; o que é central é como agrupá-los nas disciplinas que compõem o currículo.

Por sua vez, o progressivismo advoga pela diminuição das desigualdades sociais como objetivo da educação, em defesa de uma sociedade mais harmônica e democrática. Têm relevância os princípios de inteligência social e mudança desenvolvidos por John Dewey, no sentido de que o currículo considere a experiência e os interesses da criança em consonância com os objetivos do currículo. Essa teoria curricular – influente no escolanovismo no Brasil – concebe a aprendizagem como “um processo contínuo e não como uma preparação para a vida adulta” (Lopes; Macedo, 2011, p. 23), cujo foco se concentra na resolução de problemas sociais. Nessa perspectiva, o currículo está composto pelos núcleos **ocupações sociais, estudos naturais e língua**. Os conteúdos não são o foco da organização curricular, mas fonte de resolução de problemas da sociedade na qual estudantes se inserem.

Em seguida, as autoras destacam o papel de Ralph Tyler na produção de teorias sobre o campo do Currículo: o autor estadunidense tentou conciliar abordagens técnicas advindas do eficientismo com os pensamentos progressivistas, porém excluindo a tensão entre criança e mundo adulto característica destas últimas, de modo que seu pensamento se aproxima mais de uma lógica instrumental de currículo. O modelo procedimental tyleriano teve – e ainda tem – bastante influência na elaboração de currículos; trata-se de um modelo de planejamento que propõe a definição de objetivos de ensino aliados à avaliação de rendimento de estudantes.

Apesar de essas três tradições – eficientismo, progressivismo e racionalidade – apresentarem divergências talvez inconciliáveis, destaca-se nelas um aspecto convergente: a prescrição do currículo, usado como aparato de controle social, pois a escola é concebida como um espaço de implementação do currículo, organizado de acordo com as experiências de aprendizagem pré-selecionadas e tidas como apropriadas para “garantir maior eficiência ao processo de ensino” e “avaliação do currículo” (Lopes; Macedo, 2011, p. 25). Primando por um controle dos conteúdos, das experiências dos sujeitos válidas para o ambiente escolar e dos resultados (por meio das avaliações de rendimento), essas tradições ignoram o que Lopes e

Macedo (2011) denominam *silêncios*, quais sejam a hegemonia, a ideologia, o poder e o cotidiano escolar.

Esses aspectos começam a ser abordados no início dos anos 1970 pelas teorias críticas, fundamentadas no conceito de aparelhos ideológicos de estado, elaborado por Althusser. As teorias de correspondência ou da reprodução (de base marxista) assinalam que a organização da escola – e, por conseguinte, do currículo – está a serviço da manutenção da estrutura social; em outras palavras, a escola reproduz, por meio de aparatos ideológicos de estado, a dinâmica de classes sociais e a formação de mão de obra para o capital; nesse sentido, o currículo é entendido, para os reprodutivistas, como uma mistificação ideológica (Lopes; Macedo, 2011; Pucci, 2007).

Esta assertiva é aprofundada pelos estudos de Bourdieu e Passeron, para os quais a ação pedagógica é uma violência simbólica que inculca ou reproduz o *habitus* – formação durável resultante da interiorização de arbitrários culturais que estão em constante manutenção. Esses arbitrários culturais não são acessíveis às classes populares, e as classes dominantes os impõem, de maneira simbólica e oculta pela ideologia (Lopes; Macedo, 2011).

Na esteira das teorias críticas, outra abordagem busca compreender como o currículo pode ser um meio de produção de diferenciação do social na medida em que seleciona os conhecimentos escolares válidos e os grupos que os detêm. Michael Young inaugura, na Inglaterra, o movimento denominado Nova Sociologia da Educação (NSE), a qual pensa o currículo como um processo social e espaço de reprodução simbólica e/ou material. Começam a nascer questionamentos à metodização e prescrição na elaboração de currículos: “por que esses e não outros conhecimentos estão nos currículos, quem os define e em favor de quem são definidos; que culturas são legitimadas com essa presença e que outras são deslegitimadas por aí não estarem” (Lopes; Macedo, 2011, p. 29). A NSE entende, pois, que o currículo também forma o próprio conhecimento.

Nesse mesmo sentido vai Michael Apple, cujos trabalhos e análises reprodutivistas ganham notoriedade no Brasil dos anos 1980, um país em vias de democratização. Apple reforça a correspondência entre dominação e cultura apontada pelos reprodutivistas, a qual se manifesta na desigualdade na distribuição do capital cultural e na formação tecnicista voltada para a produção de mão de obra para o modelo econômico vigente; portanto, segundo o autor, as desigualdades sociais, políticas e econômicas são também “mediadas nas situações de vida concretas dos sujeitos da escola” (Lopes; Macedo, 2011, p. 30).

Para ampliar sua análise, Apple (Lopes; Macedo, 2011) se apropria dos conceitos de hegemonia gramsciana e ideologia marxista: de acordo com o autor, é necessário olhar as

interações cotidianas na escola, os conhecimentos selecionados no currículo e a ação docente para entender como a hegemonia ideológica presente nas relações entre as classes são reproduzidas na escola.

Em 1968, Phillip Jackson lança o conceito de currículo oculto, um conjunto de normas e valores que são transmitidos pelas escolas sem ser explicitamente mencionados no planejamento. Recompensas, punições, disciplinamento e um sistema avaliativo que cria categorias de estudantes também influenciariam na construção das identidades. Ele entende que existe um currículo oculto subjacente ao formal, no qual as relações de poder e sua dimensão ideológica se ocultam (Costa, 2013).

Apple repensa esse conceito, teorizando-o como “um conjunto de relações políticas operantes nos cotidianos das escolas, capazes de sustentar as decisões curriculares, a construção de suas tradições e o desenho de suas finalidades sociais” (Costa, 2013, p. 102). Ao mesmo tempo em que tece críticas à perspectiva crítico-reprodutivista, Apple tensiona o caráter excludente e reprodutor de conhecimentos em que se configura a escola, propondo pensar o currículo para a construção da consciência crítica e superação de desigualdades, porém, sem deixar de lado uma concepção reguladora de currículo (Costa, 2013; Lopes; Macedo, 2011).

Os movimentos de contracultura criticam as abordagens reprodutivistas por não apresentarem soluções para os problemas identificados. Representados por teóricos de orientação predominantemente fenomenológica, defendem um currículo aberto às experiências dos sujeitos, ou seja, ao mundo-da-vida e sua compreensão. Paulo Freire é o nome de maior expressividade e influência para essa concepção de currículo. Por sua vez, William Pinar desenvolve o conceito de *currere*, o qual define o currículo como um processo, “uma conversa complicada de cada indivíduo com o mundo e consigo mesmo” (Lopes; Macedo, 2011, p. 35).

As autoras também apontam as contribuições de Paulo Freire e Henry Giroux para o planejamento curricular. Apesar de as teorias marxistas operarem mais com a crítica aos modelos científicos, o pedagogo brasileiro contribuiu com o campo do currículo ao propor que este é decidido com a participação popular. A organização dos temas geradores fica a cargo da/o docente, que busca “garantir a problematização dos temas, devolvendo, de forma sistematizada aos alunos, os elementos que eles entregaram de forma desestruturada por ocasião da investigação do universo temático” (Lopes; Macedo, 2011, p. 65). As contribuições de Paulo Freire ainda reverberam mundial e localmente. Sua menção em trabalhos acadêmicos é sempre mobilizada quando se defende o potencial emancipatório da escola e a necessidade de se construir um discurso curricular contra-hegemônico que leve o sujeito à emancipação e à conscientização.

Por sua vez, Giroux propõe um contradiscurso emancipatório pautado em uma pedagogia contra-hegemônica e radical, com a capacidade de levar o sujeito a se emancipar. Giroux pode ser considerado o grande crítico às teorias da reprodução, as quais reconhecem pouco espaço para o sujeito (agência) questionar a realidade; para o autor e outros defensores da resistência, os críticos-reprodutivistas produziam um discurso de desespero, no qual a escola e seus agentes teriam pouca ou nenhuma agência, sem possibilidade de escape dos interesses do capital (Costa, 2013; Giroux, 1986).

Subentende-se que uma ação social de mudança – agência humana – não seria possível, pois minimiza-se “a resistência, a luta contra-hegemônica e a mediação da ideologia nos espaços escolares, capaz de gerar contradições e conflitos” (Giroux, 1986; Lopes; Macedo, 2011, p. 169). O autor defende, portanto, as teorias da resistência, cujos nomes mais representativos são Willis e McLaren. No Brasil, destacam-se os trabalhos de Inês Barbosa de Oliveira em sua defesa da emancipação (Lopes; Macedo, 2011).

Henry Giroux (1986, p. 11) afirma que o espaço em que a resistência é produzida e trabalhada é a própria realidade social, “marcada pela opressão, e narrativas de lutas históricas e contemporâneas”. Nesse sentido, a resistência se relaciona com um modo de vida que conecta o conhecimento com a compreensão da dor alheia, e a ação nasce da necessidade de assumir riscos em prol da luta contra todas as formas de dominação em sociedades marcadas pela opressão.

Por sua vez, McLaren entende que a escola trabalha por meio de sistemas de rituais com papel preponderante na vida da/o estudante (Lopes; Macedo, 2011); nesse sentido, a ideologia é entendida como a produção de experiências e rituais e não como falseamento da realidade como definido pelo velho marxismo. Cabe à escola investigar esses rituais para entender como a ideologia funciona e, com isso, dar às/aos professoras/es o poder de “modificar as regras culturais que ditam os padrões hegemônicos” (Lopes; Macedo, 2011, p. 172).

À medida em que Giroux e McLaren ampliam suas discussões, substituem o conceito de resistência por contra-hegemonia, na crença de que este é mais constituinte da ação transformadora, já que a resistência é encarada como passiva e inconsciente – por isso é questionada pelos pós-estruturalistas.

Lopes e Macedo (2011) propõem que, ao invés de reconceptualizar o currículo, é necessário pensá-lo para além das definições de currículo formal, oculto ou vivido. Propõem então uma abordagem pós-estruturalista na qual a produção de sentidos por meio da linguagem contribui para a compreensão dos discursos curriculares como atos de poder, capazes de significar, criar e hegemonizar leituras de mundo. Nessa perspectiva, o currículo é

simplesmente um texto e, portanto, uma prática discursiva histórica-sócio-cultural-economicamente situada que “constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos” (Lopes; Macedo, 2011, p. 41).

Assumir essa significação de currículo inclui afirmar que todo projeto de racionalidade se constitui por lógicas parciais e contingentes, as quais as relações de poder atravessam, articulando sentidos e lógicas racionais contextuais. Deste modo, todo projeto de universalidade – como uma base curricular obrigatória – já é um projeto comprometido e precário, podendo ser contestado por outras lógicas e discursos que a ele resistem. Como afirmam Oliveira, Oliveira e Mesquita (2013, p. 1345),

Na teoria do discurso, em especial, os processos de constituição, reprodução e contestação de discursos e racionalidades são sempre processos de disputa hegemônica, desempenhados por sujeitos coletivos contingentes, forjados a partir de movimentos de identificação e diferenciação simbólica.

Deste modo, os critérios para julgar as declarações conflitantes são também constituídos e disputados hegemonicamente, razão pela qual estão constantemente abertos a críticas, desconstruções, contestação e justificação. Nesse sentido, o selo oficial de verdade conferido à BNCC, como argumento a seguir, é contraproducente ao tentar fixar identidades e aprendizagens, decidindo quais disciplinas têm legitimidade para serem obrigatórias, relegando identidades outras e línguas outras à periferia da Base, como a educação dos povos originários, de pessoas surdas, quilombolas e a oferta de línguas estrangeiras.

### **3.1 A Base Nacional Comum Curricular como selo oficial de verdade**

A proposição de um currículo base obrigatório nacionalmente não é algo novo. A defesa à fixação de conteúdos e à proposição de um currículo de base nacional já eram previstas na Constituição Brasileira (Brasil, 1988), no artigo 210 “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. Em seu artigo 214, estabelecem-se os objetivos que a educação regular, em conjunto com o Plano Nacional de Educação, deve alcançar:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - melhoria da qualidade do ensino;

- IV - formação para o trabalho;
- V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.
- VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

Outro documento que baliza essa fixação de conteúdos é a Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996), a qual, em seu artigo 26, assevera que os currículos de educação básica devem ter uma base nacional comum composta por uma parte diversificada, destinada a responder às características “regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos”.

A BNCC se baseia em um currículo balizado pelo conceito de competências, o qual, segundo o documento, é recorrente nos documentos curriculares brasileiros, principalmente, após os Parâmetros Curriculares Nacionais. Também é o enfoque utilizado nas avaliações internacionais, das quais o Brasil participa. Segundo Rosanne Dias e Alice Casimiro Lopes (2003), o conceito de competências abarca também a formação de professores desde os anos 1990.

Importante ressaltar que o documento não fornece uma definição ou significação de currículo de maneira direta (**o currículo é isso ou aquilo**), apenas indícios do que este currículo deve conter, o que a Base denomina “comunhão de princípios e valores” (Brasil, 2017, p. 16) que devem levar o alunado ao desenvolvimento global nas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica. Nesse sentido, a BNCC, em sua parte diversificada, afirma que os conteúdos dos componentes curriculares devem ser adequados a cada realidade regional de maneira significativa, porém com base nas aprendizagens essenciais.

Lopes (2015) aponta que, na década de 2010, o movimento por uma base nacional comum ganhou adeptos, o que também se tornou parte do plano de governo dos principais presidentes nas eleições de 2014 – Dilma Rousseff (PT), Aécio Neves (PSDB) e Eduardo Campos (PSB)<sup>10</sup>. Os três propunham uma base comum como promessa de melhoria da qualidade de ensino, considerando conteúdos mínimos para o alunado nacional em todas as etapas da Educação Básica – Fundamental I e II e Ensino Médio. Importante ressaltar que a base não é textualmente citada no plano de governo de Dilma, mas também não é desmentido esse propósito, tanto que foi durante seu mandato que a discussão tomou corpo. Após seu *impeachment*, seu vice Michel Temer materializou a Base como a temos atualmente (Lopes, 2015).

Na BNCC, diferentes abordagens são adotadas para a significação de currículo: foco nas

---

<sup>10</sup> Em 13 de agosto de 2014, Eduardo Campos falece em um acidente de avião, sendo substituído por Marina Silva (Rede Sustentabilidade).

habilidades, foco nos interesses das crianças (no que se refere ao Ensino Fundamental – anos finais); foco no aprofundamento da reflexão crítica no Ensino Fundamental – anos finais “como meio para a compreensão dos modos de se expressar e de participar no mundo, constituindo práticas mais sistematizadas de formulação de questionamentos, seleção, organização, análise e apresentação de descobertas e conclusões” (Brasil, 2018, p. 64).

Na área de linguagens, as competências específicas incluem a compreensão das linguagens como forma de significação da realidade e expressão de identidades, subjetividades e culturas. O conhecimento tende a ser significado como uma estrutura a ser galgada, de algo menos complexo para algo mais complexo, a partir da apropriação “das diferentes lógicas de organização dos conhecimentos relacionados às áreas” (Brasil, 2018, p. 60). Desta feita, a BNCC traz uma perspectiva não politizada e acrítica da língua, de modo a dar a entender que sua imposição não envolve relações de poder. Supõe que existe um processo natural – mesmo ontológico – de apropriação da língua, o que Derrida (2011) denomina de construções político-fantasmáticas que justificariam a língua como um bem natural, do qual podemos nos apropriar e, ao conferirmo-nos a legitimidade de posse, impô-la (Derrida, 2011)<sup>11</sup>. Como se uma língua apenas pudesse dar conta da totalidade de subjetividades e identidades.

Esse aspecto impositivo do currículo base a partir de intervenções governamentais não é recente e, aparentemente, não apresenta mudanças. Dias e Lopes (2003) já apontavam fortes vinculações entre qualidade de educação e interesses do mercado, o que ainda ressoa na BNCC homologada em 2017. O desenvolvimento de competências é tratado – ainda – como uma novidade entre os paradigmas educacionais; no entanto, o documento continua reforçando que o sucesso da educação depende do controle que se tem sobre o que é ensinado e sobre quem ensina via currículo por competências. Costa (2023) traz considerações sobre a BNC-Formação, na qual supõe-se um/a professor/a plenamente constituído pelas competências previstas na BNCC. Desta forma, o conhecimento é transmitido para os/as estudantes em um movimento de espelhamento, dado que cabe ao/à docente apropriar-se das competências e habilidades do documento para formá-los/as. Para o autor,

Isto possibilita inferir que os professores estariam sendo formados para negar o chão da escola como momento de produção de formas de conhecer, de identificações, de leituras de mundo e vivências contextuais que não podem ser antecipadas (MACEDO, 2015). Argumento nesse sentido, pois sob a suposição de que é possível antever contextos futuros e formas de conhecer também imprevisíveis/imprevisíveis, a BNC-Formação orienta à negligência

---

<sup>11</sup> Esta afirmação se refere à língua que se diria materna; no entanto, tomo a discussão de Derrida para exemplificar o que interpreto das políticas linguísticas levadas a cabo pela BNCC.

daquilo que acontece no contexto da escola, das diferentes formas de conhecer e vivenciar, dos propósitos que são produzidos em uma formação inatecível de professores, como salienta (BIESTA, 2023) (Costa, 2023, p. 5).

Professores/as e estudantes negociam contextualmente em sala de aula. A BNC-Formação nega esses aspectos diferenciais ao propor uma padronização da experiência escolar. Uma vez que este/a professor/a não produz uma educação voltada para as competências, sua atuação é alvo de repreensões, o que

tende a constituir sentidos horríficos quanto à leitura da Educação Básica e suas finalidades e, ainda, sentidos beatíficos, no que toca à projeção de uma subjetividade docente que precisa se ver excluída e com a alternativa de concordar com a BNCC para deixar uma condição de farsa profissional (Costa, 2023, p. 5).

No caso das políticas curriculares para o ensino de línguas, Celada (2020) aponta que a tríade português-matemática-ínglês (disciplinas obrigatórias em todas as etapas de ensino) tenta incluir – mas já excluindo – identidades outras que se manifestam por meio de outras línguas – indígenas, Libras, estrangeiras/adicionais. Assevera também que:

ese inglés seguramente continuará siendo lo más cercano a un Basic English, sin ni siquiera dar cuenta de lo que masivamente se necesita en el campo laboral. En síntesis, será esa lengua prácticamente “muerta” la que persistirá en la escuela, desaprovechando tanto la inversión pública llevada a cabo mediante los significativos avances realizados en el campo de su enseñanza como las ricas experiencias que, con frecuencia, los profesores de inglés son capaces de desarrollar de modo creativo y productivo (Celada, 2020, p. 102).<sup>12</sup>

Em chave discursiva, é uma forma de condicionar a inclusão a uma leitura específica. No que se refere à obrigatoriedade do Inglês, a BNCC afirma que essa língua tem uma função social e política, motivo pelo qual a trata como língua franca, uma visão mais desterritorializante, intercultural e descentralizada do eixo Estados Unidos-Inglaterra como países detentores da língua legitimada, e tratando como igualmente válidas as manifestações linguísticas advindas de outras realidades e sujeitos espalhados pelo mundo.

Nessa perspectiva, aprender Inglês também potencializaria as práticas de

---

<sup>12</sup> “Esse inglês, seguramente, continuará sendo o mais próximo a um inglês básico, sem sequer dar conta do que é massivamente necessário no campo laboral. Em síntese, será essa língua praticamente ‘morta’ a que persistirá na escola, desperdiçando tanto o investimento público levado a cabo mediante os significativos avanços realizados no campo de seu ensino quanto as ricas experiências que, com frequência, os professores de inglês são capazes de desenvolver de modo criativo e produtivo” (tradução nossa).

multiletramento, aproximando diferentes semioses e linguagens, principalmente nas práticas sociais do mundo digital, no qual, segundo o documento, saber a Língua Inglesa amplia as possibilidades de participação e circulação; nesse sentido, a Língua Inglesa é significada como um “bem simbólico para falantes do mundo todo” (Brasil, 2018, p. 242).

Com relação à etapa do Ensino Médio – considerada um aprofundamento dos conhecimentos adquiridos nas etapas anteriores –, o documento assinala que as novas dinâmicas sociais e o desenvolvimento tecnológico afetaram as demandas de formação das populações jovens. O documento trabalha com o conceito de múltiplas culturas juvenis, dado que as juventudes são atravessadas por e articuladas em diferentes contextos socioculturais, o que vai além das dimensões biológica e etária.

De acordo com o documento, entender as juventudes nessa chave de leitura

implica organizar uma escola que acolha as diversidades, promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos. E mais, que garanta aos estudantes ser protagonistas de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, nesse sentido, assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu projeto de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos (Brasil, 2018, p. 462).

Segundo a proposta, as juventudes devem se abrir para o novo, mas estimuladas a resolver questões herdadas das gerações anteriores (Brasil, 2018). Duas preocupações rondam o currículo: exercício da cidadania e inserção das juventudes no mundo do trabalho, articulando as dimensões de trabalho, ciência, tecnologia e cultura, o que “supõe o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível” (Brasil, 2018, p. 465).

A BNCC (2018, p. 466) coloca que a acolhida dessas juventudes deve ser articulada entre as áreas de conhecimento, de modo a lhes possibilitar a satisfação das seguintes demandas:

- compreender e utilizar os conceitos e teorias que compõem a base do conhecimento científico-tecnológico, bem como os procedimentos metodológicos e suas lógicas;
- conscientizar-se quanto à necessidade de continuar aprendendo e aprimorando seus conhecimentos;
- apropriar-se das linguagens científicas e utilizá-las na comunicação e na disseminação desses conhecimentos; e
- apropriar-se das linguagens das tecnologias digitais e tornar-se fluentes em

sua utilização.

A satisfação dessas demandas encontraria um entrave no “excesso de componentes curriculares e abordagens pedagógicas distantes das culturas juvenis, do mundo do trabalho e das dinâmicas e questões sociais contemporâneas” (Brasil, 2018, p. 467-68). Deste modo, a saída encontrada para solucionar esse problema foi a composição do currículo do Ensino Médio pela BNCC e pelos itinerários formativos, os quais devem ser organizados por meio de arranjos curriculares decididos por sua relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino. Tal articulação constituiria um todo indissociável:

Essa estrutura adota a flexibilidade como princípio de organização curricular, o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida (Brasil, 2018, p. 468).

Outro aspecto da Base na etapa do Ensino Médio é seu anseio por preparar as juventudes para um mundo do trabalho complexo e imprevisível, no qual elas possam ter seus projetos de vida viabilizados; deste modo, a escola tem a função de prepará-las “**para profissões que ainda não existem, para usar tecnologias que ainda não foram inventadas e para resolver problemas que ainda não conhecemos**” (Brasil, 2018, p. 472, grifo nosso).

Na Etapa Ensino Médio, o caráter franco da Língua Inglesa é retomado para justificar sua obrigatoriedade no currículo. Também é dito que a Língua Inglesa, por esse caráter, possibilita acesso a grupos multilíngues e multiculturais, já que, nesses termos, ela seria a língua comum usada nas interações.

Essas considerações me levam a concordar com Lopes (2015, p. 457), em sua afirmativa de que a Base pressupõe um “selo oficial de verdade”, um documento em que diferentes abordagens são adotadas para a significação de currículo: foco nas habilidades, foco nos interesses das crianças (no que se refere ao Ensino Fundamental – anos finais); foco no aprofundamento da reflexão crítica no Ensino Fundamental – anos finais.

A BNCC se sustenta em uma base epistemológica que constrói o conhecimento a partir de gradações (por isso o enfoque em habilidades e competências), as quais procuram construir identidades que explicariam o mundo, o sujeito, a sociedade, a cultura, por exemplo, buscando controlar a definição dos critérios da seleção de conhecimentos básicos e dos componentes curriculares, uma lógica, por vezes, associada à tentativa de afastamento de ideologias no

currículo. No entanto, não há um sentido único a ser buscado ou construído. Se tudo é discurso, a discussão sobre quais conhecimentos são mais legítimos ou válidos, como se houvesse uma cadeia que possa realizar plenamente essa hierarquia, é contraproducente.

### 3.2 Um currículo sem fundamentos

Considero necessário compreender, neste ponto, que os diferentes entendimentos do que é currículo não partem de características intrínsecas a este nome, mas de articulações discursivas que objetivam fechar/estancar as significações propostas e impedir que outras sejam possíveis. A proposta de uma base comum significa a escola, a gestão, as/os docentes, estudantes e demais participantes deste espaço como carentes de algo, homogeneizando uma visão de escola como lugar onde não se aprende; em outras palavras, “a positividade do projeto apresentado é dependente do diagnóstico negativo das escolas” (Lopes, 2015, p. 458). É nessa mesma esteira que as críticas à escola, advindas de correntes significadas como neoliberais também funcionam. A generalidade do que se entende por conhecimento e escola mascara as diferenças existentes e concernentes aos contextos.

Nesse sentido, apropriado o que a autora denomina currículo sem fundamento:

Nesse enfoque, defendo o que venho denominando currículo sem fundamento, sem bases, sem um chão capaz de frear a significação do currículo. Coloque-me assim no interior da disputa política pela significação do currículo e entendo que meus textos, e tantos outros textos, são também tentativas de produzir sentidos na política de currículo. [...] É como estar sempre se perguntando: mas não poderia ser de outro modo? O que está possibilitando e sustentando a significação com a qual operamos e que nos subjetiva (nos faz ser ou ser identificado como sendo) de uma determinada maneira? Por que pensar desse modo que é apresentado como única possibilidade, como caminho universalizado e naturalizado, sem que sejam discutidas as condições contextuais que possibilitaram tal proposta? Não se trata de assumir uma posição como certa ou errada criando um novo fundamento, mas tentar entender o que uma dada perspectiva viabiliza e o que bloqueia. Não é uma questão de deve ou não deve, pode ou não pode. Remete à problematização, provocar outras possibilidades de pensar, conceber outras maneiras de objetivar, desestabilizar discursos, sabendo que isso implica estabilizar outros discursos e, portanto, cabe manter aberta a suspeição diante de toda estabilidade (Lopes, 2015, p. 450-51).

Esse currículo sem fundamentos é aquele que, longe da imposição de uma Base, é negociado no chão da escola, pensando os interesses de uma escola real. No âmbito da teoria do discurso, operacionalizar o #FicaEspanhol dentro da política consiste não apenas em pensar outro modo de fazer política, mas de defender que políticas nos interessam a partir dessa teoria.

Deste modo, o currículo não se alinha a um futuro predefinido e não se fecha a uma ideia de suficiência de um texto que dê conta da educação no país. Em resumo, a teoria do discurso não se entrega a uma finalidade; o que se pode defender é que a negociação nunca cessa, restando-nos apenas defender o que nos interessa nessa política.

No jogo da significação de ensino de línguas na BNCC, as disciplinas são classificadas e hierarquizadas de forma a controlar quais disciplinas podem ser oficializadas no currículo e quais – por razões as mais diversas – têm caráter acessório. A Língua Espanhola representa uma parte dessa lógica, mas pode-se pensar, por exemplo, na variedade de diretrizes criadas fora da BNCC na tentativa de contemplar outras linguagens e realidades – como a educação dos povos originários, a quilombola, a de pessoas surdas e, por que não, o ensino de línguas estrangeiras. A condição que caracteriza as políticas de currículo é a busca pelo controle da interpretação:

[O] universo (simbólico) de significação no qual estamos imersos não obedece a leis naturais, nem obedece ao previsível e sequer obedece às lógicas normativas, ou a determinismos de qualquer natureza. Acompanhamos Derrida (2007, 1994) quando o filósofo afirma que, por mais que saibamos acerca de uma temática, que nos aprofundemos em estudos/pesquisas, há uma impossibilidade de tudo conhecer, de acessar o que possamos denominar “realidade” e que nos deixe tomar decisões sustentadas em bases calculáveis/programáveis (Lopes; Borges, 2017, p. 560).

Deve-se considerar que as decisões são sempre tomadas em um terreno indecidível, um momento de subjetivação. A impossibilidade de tudo conhecer, de acesso ao que se denomina “realidade” é o que nos impede de tomar decisões calculadas ou programadas. Deste modo, a subjetivação é contingencialmente construída, provisoriamente articulada e sem determinação obrigatória, sob a qual não é possível haver controle:

Por mais que sejam organizadas estratégias calculadas de articulação, não há como ter controle pleno do que se articula, da amplitude de sentidos de um discurso produzido como efeito de uma articulação. É por meio do discurso que se constitui o processo hegemônico capaz de bloquear o livre fluxo de sentidos e significados nos significantes (Lopes; Borges, 2017, p. 561).

A presença plena da Base é impossível diante da incompletude da estrutura; existe uma tensão entre essa impossibilidade e a necessidade contingente de fixar sua presença na busca pela garantia da educação de qualidade. Não se pode negar tudo que já foi construído. Porém, é possível afirmar que esses discursos são lidos, interpretados e traduzidos/desconstruídos constantemente e sem possibilidade de controle de sua significação.

O que as autoras propõem, nas políticas curriculares, é termos em conta a

indecidibilidade, a decisão e a responsabilidade. Mesmo sem garantias, é o único caminho para ser e estar na política. Decisão e negociação constantes de sentidos de propostas curriculares. Assim funcionaria um currículo sem fundamentos a partir da teoria do discurso, a qual insiste que “quando há previsibilidade, racionalidade e cálculo, não há decisão política. Política envolve decisões em terrenos indecidíveis” (Lopes; Borges, 2017, p. 570). Isso significa que as tentativas de controle da política curricular visam bloquear experiências e identidades possíveis. Afinal, não se pode perder de vista que o currículo é um texto que as culturas negociam com as diferenças.

As políticas de currículo compõem uma luta pela significação do que vem a ser currículo. A problematização apresentada neste trabalho busca questionar as propostas curriculares que visam um fundamento, um conjunto de princípios que devem constar em uma base nacional comum curricular, tanto em seu conjunto de componentes curriculares quanto aos conteúdos e critérios consensuais dispostos com o objetivo de definir de uma vez por todas “uma identidade para o currículo” (Lopes, 2015, p. 447).

Como venho discutindo neste trabalho, a noção de discurso com a qual opero difere da que está presente nas produções do Fica Espanhol abordadas neste texto. Diferente do que se produz na área da Linguagem, a teoria do discurso considera que tudo é discurso. Na seção seguinte, apresento os operadores teóricos e a abordagem com os quais trabalho.

## 4 A TEORIA DO DISCURSO E A PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Este texto constitui uma pesquisa orientada ao problema (Oliveira; Oliveira; Mesquita, 2013). O *corpus* conforma 12 produções acadêmicas elaboradas pelo e sobre o Movimento #FicaEspanhol, postagens nas redes sociais do Movimento relacionadas às suas demandas, a BNCC (2018) e os pareceres produzidos no contexto de discussão do Projeto de Lei nº 5230/2023 (Brasil, 2023).

Para efeito de interpretação das demandas mobilizadas pelo Movimento, adoto a teoria do discurso formulada por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2015), explorando suas potencialidades no campo da educação, sobretudo nos estudos sobre políticas curriculares (Burity, 2010; Araújo, 2019; Lopes, 2015).

Assumo, para tanto, uma postura pós-estruturalista e discursiva de currículo, na tentativa de questionar os essencialismos e as tentativas de fechamento de significação que, nesta ótica, visam travar possibilidades de significação. O terreno de significações é incontrolável, de decisões contingentes tomadas em um terreno indecidível, marcado por disputas hegemônicas sobre a significação de currículo e seus objetivos.

### 4.1 Teoria do discurso: política, sujeito, articulação e hegemonia

A teoria do discurso foi formulada para pensar as políticas; é justamente este aspecto que demonstra seu potencial para a realização de pesquisas no campo da Educação. Nesta seção, apresento o contexto em que se desenvolve **a teoria do discurso e os operadores teóricos da teoria do discurso (Laclau; Mouffe, 2015) fundamentais para esta pesquisa**. Mobilizo também a ideia de povo disciplinar, desenvolvido a partir da concepção de povo e sujeito em Laclau (Costa, 2013).

Na década de 1980, o socialismo real e suas utopias passaram a experimentar um estado de crise, o que contribuiu para o reconhecimento de novas identidades, atores sociais, movimento e demandas, para os quais as categorias de análise social sustentadas por essas perspectivas – embasadas em aspectos classistas, economicistas, institucionalistas e/ou funcionalistas – pareciam não dar conta. Entre as novas possibilidades de abordagens teóricas, a teoria do discurso forneceu

aos analistas e pesquisadores do campo da educação recursos conceituais e interpretativos importantes para investigar até que ponto e como essas

demandas e identidades se apresentam – mesmo que de forma marginal e/ou clandestina – nos contextos educacionais. Como as práticas educativas estabelecidas contribuíram e contribuem para a sua negação, submissão e controle. Quais os movimentos e possibilidades de mudança social e transformação histórica abertos pela emergência e/ou reconhecimento desses novos atores e lógicas de atuação (Oliveira; Oliveira; Mesquita, 2013, p. 1328).

A partir dos anos 2000, houve uma aproximação entre teoria do discurso e educação, principalmente no âmbito dos estudos curriculares. Segundo Lopes, Mendonça e Burity, no prefácio de *Hegemonia e estratégia socialista* (Laclau; Mouffe, 2015, p. 16-17), a teoria do discurso é a

teoria da identificação de significantes cuja contestação ou múltiplo investimento por parte de vários atores sociais permite construir articulações que alteram a ordem vigente – deslocada por crises ou deslegitimada por fracassos ou arbitrariedades – e apontam para alternativas emancipatórias.

A teoria do discurso tem a análise de discurso francesa como ponto de partida de questões como “sua preocupação com o discurso político, ou com a dimensão política das práticas discursivas” (Burity, 2010, p. 13). A análise do discurso também destacava uma dupla dimensão do processo de construção da realidade social que, de acordo com Burity (2010), era ignorada por outros campos científicos: o simbólico penetra a realidade material, não havendo distância entre o mundo dos objetos e o dos signos, dado que o primeiro “é sempre-já significação”; a segunda dimensão é o fato de que o sujeito da ação social não detém uma soberania ou autonomia que lhe possibilite plena liberdade de vontade, iniciativa e realização; sua posição é condicionada pelo resultado de processos sócio-históricos. Por sua vez, a teoria do discurso propõe uma ontologia política do social:

Mais do que nos questionarmos sobre estarmos “forçando” este conceito, uma outra linha de indagação seria: em que medida o discurso tal como definido na teoria da linguagem é específico do funcionamento da língua? Em que medida não estamos apenas diante da “manifestação” linguística de um fenômeno, ou antes uma forma, mais geral, cujo caráter social e histórico a língua, enquanto fenômeno social e histórico, herda e aciona? A TD assume o que está indicado nestas perguntas afirmativa e sistematicamente (Burity, 2010, p. 14).

Laclau entende que todas as relações são discursivas, não apenas aquelas que envolvem os signos da língua. Seu argumento enfatiza a dimensão ontológica do social e busca

afirmar o sentido de todos os objetos e de todas as práticas; mostrar que todo sentido social é contingente, contextual e relacional, e argumentar que qualquer sistema de sentidos se apoia sobre um exterior discursivo que o constitui parcialmente. O social é reconceituado em termos de discursividade, e a identidade é o resultado de uma articulação discursiva (Araújo, 2019, p. 1148).

Por sua vez, **articulação** é toda prática que, ao encetar relações entre elementos, tem como resultado a modificação de suas identidades. Para Laclau (1993), a ideia moderna e marxista de classe universal – bem como as de eurocentrismo – são efeitos históricos remotamente herdados da lógica da reencarnação, cuja principal característica constitutiva é a ausência de um vínculo racional entre o universal e o corpo que o encarna. O que distancia fundamentalmente a ideia de classe universal e a reencarnação é o fato de que, na primeira, é necessária uma fundamentação racional inteiramente transparente à razão humana. Deste modo, o universal elimina todas as particularidades e a classe universal passa a ser concebida como o cancelamento de todas as diferenças.

Para o autor argentino, não se pode enfatizar apenas o aspecto diferencial de uma hegemonia; as relações de poder também precisam ser evidenciadas:

O ponto básico é o seguinte: eu não posso afirmar uma identidade diferencial sem distingui-la de um contexto, e no processo de fazer uma distinção eu afirmo o contexto simultaneamente. O contrário também é verdade: eu não posso destruir um contexto sem destruir ao mesmo tempo a identidade de um sujeito específico que leva a efeito a destruição. É fato histórico bastante conhecido que uma forma oposicionista cuja identidade é construída no interior de um certo sistema de poder é ambígua vis-à-vis esse sistema, porque este é que impede a constituição da identidade e, ao mesmo tempo, é a sua condição de existência. E toda vitória contra o sistema desestabiliza também a identidade da força vitoriosa (Laclau, 1993, p. 33).

Desta feita, o político se faz presente onde quer que se produza uma demanda articulada em uma experiência antagonística, de modo que sua satisfação não seja possível sem alteração da ordem estabelecida, sem desafiar sua conformação hegemônica. É a articulação que expressa essa construção de uma vontade coletiva que busca a conversão de uma demanda em objeto simbólico ou representativo dessa vontade.

Outro aspecto importante é o de incompletude da totalidade. Esta categoria não pode ser erradicada; ela constitui um horizonte (Araújo, 2019). Nesse sentido, as identidades não podem ser fixadas, e o social só existe como um esforço na construção de um objeto impossível. Este esforço é a política:

Enfim, a sociedade como objeto de conhecimento pleno é impossível, uma vez que os sentidos sociais são sempre abertos e incompletos, como assevera Mendonça (2009). Isso nos leva a alcançar a dimensão complexa do social, que impede a completa universalização ou totalização de seus conteúdos particulares, na medida em que tentativas de fechamento completo de sentidos sociais são empreitadas sempre incompletas e precárias (Araújo, 2019, p. 1150).

A compreensão da hegemonia envolve a leitura de que a articulação se dê a partir de um enfrentamento de práticas articulatórias antagônicas (a identificação da ameaça). Em outras palavras, hegemonia supõe fenômenos de equivalência e efeitos de fronteira (Laclau; Mouffe, 2015). Tanto equivalência quanto diferença são necessárias à hegemonia, pois uma depende da outra para a construção do social, que é o espaço dessa tensão. Uma diferença particular – sem deixar de sê-lo – assume a representação da totalidade incomensurável e, por consequência, um caráter universal; é este movimento que os autores (Laclau; Mouffe, 2015, p. 157) definem como hegemonia, cujas tensões são inerentes “a toda prática política e, a rigor, a toda prática social”.

Essa identidade hegemônica passa à ordem de significante vazio, o qual indica que “existe um ponto dentro do sistema de significação que é constitutivamente irrepresentável e, nesse sentido, permanece vazio, mas é um vazio que pode ter significado porque é um vazio dentro da significação” (Araújo, 2019, p. 1151). Dito de outro modo, a possibilidade de significação está tanto no sistema quanto em seus limites, e pensar seus limites é o mesmo que pensar o que está fora deles; deste modo, os limites são sempre antagônicos.

Compreender os antagonismos e lutas hegemônicas na educação se trata de compreender como as demandas emergem, assentindo com a configuração do contexto ou resistindo. A educação é tanto parte das demandas das lutas sociais como lócus de sua articulação: “o campo da educação nas últimas décadas foi politizado tanto enquanto conteúdo de demandas como enquanto ambiente de sua articulação” (Burity, 2010, p. 20).

Com a teoria do discurso, foca-se o processo a partir do qual a educação tornou-se objeto de um consenso em relação ao seu papel constitutivo conforme os vocabulários das diferentes correntes políticas que a significam. De acordo com Burity (2010, p. 7),

[L]ançou-se à educação um formidável desafio, de ser fiadora de uma nova experiência do estar-junto. Na mesma conjuntura, e buscando sua visibilidade e legitimidade pública por meio da postulação de uma exigência da democracia, múltiplas formas de articulação de demandas vieram à tona manejando a linguagem dos direitos, pedindo atendimento de carências ou reconhecimento de identidades. O efeito combinado desses processos foi o de intensificar a percepção, de um lado, da instabilidade e incerteza da ordem de

coisas vigente (sua crise ou sua transição para outra situação), e de outro, da maleabilidade e abertura do real a novas experiências do estar-junto, do vínculo social. Realidade em crise/transição é realidade de desfecho imprevisível, as certezas tendo mais a forma de desejos ou projetos do que de sedimentação de evidências dadas à razão e aos sentidos.

No campo dos estudos curriculares, os discursos definem os termos do debate político, as agendas priorizadas, a criação de diretrizes, regras e normas (Lopes; Macedo, 2011). No caso do objeto de estudo desta pesquisa, incluo a seleção de que língua estrangeira detém o status de componente curricular, as diretrizes criadas para que outras línguas – além do Português e do Inglês – sejam ensinadas nas escolas e como as demandas mobilizadas pelo Fica Espanhol interpretam e afetam as políticas curriculares que, pautadas em sentidos fechados de multiculturalidade, impedem identidades linguísticas outras. Essa significação estabelece regras para a produção de sentidos na medida em que tenta fixá-los.

Nesse processo de luta, grupos sociais se mobilizam, provisória e contingencialmente, para posicionar-se contra uma ameaça por meio da defesa de suas demandas e projetos de sociedades, o que implica o deslocamento de um conjunto de demandas de um lugar ou de um grupo a outro “por meio de um processo marcado pela negociação e pelas disputas entre diferentes projetos” (Araújo, 2019, p. 1152). Na próxima seção, trato do conceito de demandas, mobilizado na estratégia desta pesquisa.

## **4.2 Demandas populares**

Para Laclau (2014), toda identidade social – ou discursiva, em sua teoria – é fundada num ponto de encontro entre diferença e equivalência, da mesma forma que as identidades linguísticas se constituem em relações sintagmáticas de combinação e paradigmáticas de substituição. Essas identidades se articulam em torno de demandas particulares contra uma ameaça, qual seja, os sentidos de currículo circulantes na BNCC. Deste modo, as demandas representam um desafio à formação hegemônica.

Essas demandas surgem em um contexto fraturado, cujas dimensões podem ser definidas por uma falta, uma ausência na continuidade harmoniosa do social. Esta falta é denominada plenitude ausente, cujo preenchimento será possível a partir de uma nomeação, a qual entrará em antagonismo com as outras possibilidades de preenchimento.

Em *La razón populista* (Laclau, 2014), o autor argentino discorre sobre o populismo como uma forma de fazer política, delineando seus fundamentos e estabelecendo, entre outros termos, o conceito de demanda. Para Laclau, a unidade de um grupo é resultado de uma

articulação de demandas. Pode-se afirmar, então, que a demanda é a unidade mínima de um grupo. Partindo do significado de *demand* em inglês, ele explica que o termo abarca tanto o que é visto como queixa ou reclamação (*reclamo* em espanhol), como o que é visto como requerimento ou petição (*petición* em espanhol).

A demanda começa como uma petição (um requerimento); se esta demanda é satisfeita, o problema acaba; no caso de ela não ser resolvida, é provável que o grupo encontre outras demandas igualmente insatisfeitas. Se essas demandas se acumulam, torna-se patente a incapacidade de o sistema institucional absorvê-las de modo diferencial (uma separada das outras), o que estabelece entre essas demandas insatisfeitas uma relação equivalencial. Desta forma, as petições vão se transformando em queixas; quando essas queixas constituem uma subjetividade social mais ampla, são denominadas demandas populares: “A la pluralidad de demandas que, a través de su articulación equivalencial, constituyen una subjetividad social más amplia, las denominaremos demandas populares” (Laclau, 2014, p. 83)<sup>13</sup>. A unificação simbólica destas demandas – que se juntaram a partir de um vago sentimento de solidariedade e afeto – constituem os grupos. Demandas insatisfeitas criam uma relação equivalencial que, se estendida, necessita de uma representação simbólica do todo; assim, uma demanda particular assume a função suplementar de representar a totalidade da cadeia de equivalências; em outras palavras, um particular assume função de universal.

Laclau explica que existem duas formas indissociáveis e complementares de construção do social: a primeira corresponde à afirmação da particularidade – por meio das demandas, cujos únicos laços entre si advêm de uma natureza diferencial; a segunda é mediante a rendição parcial dessas particularidades, colocando em evidência o que elas têm, equivalentemente, em comum, trançando uma fronteira antagônica em torno de um inimigo em comum. A essas formas, o autor denominou lógica da diferença e lógica da equivalência:

Por lo tanto, tenemos dos formas de construcción de lo social: o bien mediante la afirmación de la particularidad – en nuestro caso, un particularismo de las demandas –, cuyos únicos lazos con otras particularidades son de una naturaleza diferencial (como hemos visto: sin términos positivos, solo diferencias), o bien mediante una claudicación parcial de la particularidad, destacando lo que todas las particularidades tienen, equivalentemente, en común. La segunda manera de construcción de lo social implica el trazado de una frontera antagónica; la primera, no. A la primera manera de construcción de lo social la hemos denominado lógica de la diferencia, y a la segunda, lógica

---

<sup>13</sup> “Denominaremos demandas populares à pluralidade de demandas que, através de sua articulação equivalencial, constituem uma subjetividade social mais ampla” (tradução nossa).

de la equivalencia (Laclau, 2014, p. 87).<sup>14</sup>

As demandas exigem um certo nível de totalização, requerendo que um elemento diferencial assuma a representação dessa totalidade impossível. Esse traçado alimenta a luta política para a fixação discursiva de demandas que não foram satisfeitas (Araújo, 2019). As equivalências não domesticam as diferenças, tampouco as eliminam. Aliás, uma identidade social só pode ser constituída no ponto de encontro da diferença e da equivalência; o mesmo ocorre com as identidades linguísticas, que “constituyen la sede de relaciones sintagmáticas de combinación y de relaciones paradigmáticas de sustitución” (Laclau, 2014, p. 90).

A falta está vinculada a uma demanda não satisfeita, uma plenitude ausente. Uma demanda sempre está dirigida a alguém; sendo assim, por um lado, existe uma divisão entre demandas sociais insatisfeitas e um poder “insensível” a elas. A identificação do grupo acontece por meio da adoção de uma demanda que encarne a totalidade, uma demanda que, por razões puramente contingentes, adquire centralidade – característica comum a toda operação hegemônica:

Existen dos aspectos en la constitución de las identidades populares que son importantes para nosotros. En primer lugar, la demanda que cristaliza la identidad popular está internamente dividida: por un lado, es una demanda particular; por el otro, su propia particularidad comienza a significar algo muy diferente de sí misma: la cadena total de demandas equivalenciales. Aunque continúa siendo una demanda particular, pasa a ser también el significante de una universalidad más amplia que aquella (Laclau, 2014, p. 106).<sup>15</sup>

As demandas particulares constituem elementos diferenciais, e neles

a repetição dá margem à ânsia de conter o caos/desordem e viabiliza a política como articulação transitória entre diferenças equivalenciais. É nesta medida que reiteramos que investigar a política desde pressupostos discursivos implica, metaforicamente, lidar com uma ‘fotografia’, um quadro discursivo (texto/contexto de significação) delimitado por antagonismo e exclusão (LACLAU, 2011b), fixo/fechado apenas pelo trato limitado dos tempos

<sup>14</sup> “Portanto, temos duas formas de construção do social: mediante a afirmação da particularidade - em nosso caso, um particularismo das demandas -, cujos únicos laços com outras particularidades são de uma natureza diferencial (como vimos: sem termos positivos, apenas diferenças), ou mediante uma claudicação parcial da particularidade, destacando o que a outras particularidades têm, equivalentemente, em comum. A segunda maneira de construção do social implica o traçado de uma fronteira antagonica; a primeira, não. Denominamos a primeira forma de construção do social de lógica da diferença, e a segunda, lógica da equivalência” (tradução nossa).

<sup>15</sup> “Existem dois aspectos na constituição das identidades populares que são importantes para nós. Em primeiro lugar, a demanda que cristaliza a identidade popular está internamente dividida; por um lado, é uma demanda particular; por outro, sua própria particularidade começa a significar algo muito diferente de si mesma: a cadeia total de demandas equivalenciais. Ainda que continue sendo uma demanda particular, passa a ser também o significante de uma universalidade mais ampla que aquela” (tradução nossa).

verbais empregados nos textos de nossas investigações, onde, ainda que ilusoriamente, demarcamos a refração do tempo-espaço (Lopes; Cunha; Costa, 2013, p. 400).

A teoria do discurso inter-relaciona dimensões ônticas e ontológicas da política, “afastando os estudos políticos da pretensão de estabelecer seu sentido último e fundamental, as bases que permitam de uma vez por todas a sedimentação do educacional” (Lopes; Mendonça; Burity, 2015, p. 25). Ela é incorporada à educação mediante a centralidade do político e da crítica aos fundamentos fixos do social.

Toda identidade social tem caráter não fixo. A primeira dimensão em que essa não fixidez produz seus efeitos é a da subjetividade política. Não existe uma relação lógica ou de fixação de classe entre os objetivos das lutas sociais com as posições dos agentes sociais; “sua articulação deve ser considerada como uma relação hegemônica” (Laclau; Mouffe, 2015, p. 156). As lutas sociais dependem “de suas formas de articulação no interior de um dado contexto hegemônico” (Laclau; Mouffe, 2015, p. 156). Essa articulação “depende de uma ‘vontade coletiva’ que é laboriosamente construída a partir de uma série de pontos dessemelhantes” (Laclau; Mouffe, 2015, p. 156).

A adoção de uma perspectiva pós-estruturalista no âmbito da educação não é tarefa fácil. Exige reconsiderar muitas concepções epistemológicas e abordagens consagradas na pesquisa em educação, sobretudo as tentativas de controle sobre a significação de determinados significantes vazios ou flutuantes para acesso à hegemonia. Sendo assim, os objetos não são construídos externamente ao discurso; essa construção/tradução depende de sua estruturação no campo discursivo:

A teoria pós-estruturalista do discurso, nesse sentido, rejeita radicalmente a possibilidade de tal acesso e afirma vigorosamente que não só o conhecimento, mas a própria realidade investigada pela ciência é produzida discursivamente, que é inevitavelmente atravessada pelos condicionantes e mecanismos próprios do campo simbólico e político da linguagem (Oliveira; Oliveira; Mesquita, 2013, p. 1329).

A teoria do discurso tem sido significada como uma tradição de reflexões que, a partir de um mesmo referencial, intenta construir discursos contingentes e contextualizados a respeito dos processos sociais observados. Nesse sentido, a própria teoria deve ser vista como um discurso articulado a outros discursos sociais e, portanto, inerentemente contingente. Um viés bastante produtivo para pesquisas que têm como arcabouço a teoria do discurso é a pesquisa orientada ao problema, na qual o fio condutor do trabalho é o enfrentamento do problema,

articulando teoria e **abordagem** na formulação de recursos que enriqueçam e aprofundem a compreensão do problema e dos processos.

Na pesquisa orientada ao problema, o elemento central na eleição dos operadores teóricos é o problema, o qual é definido a partir das crises concretas enfrentadas pelos sujeitos e, conseqüentemente, de suas demandas; o que implica dizer que há uma ameaça aos interesses ou à existência mesma desses sujeitos, a qual deve ser combatida a partir do enfrentamento organizado em movimentos e lutas sociais. A consideração do problema a partir das teorias eleitas “só pode ser coerente e defensável, todavia, na medida em que partir de e voltar-se para o enfrentamento dos problemas acusados e vivenciados pelos sujeitos sociais no contexto trabalhado” (Oliveira; Oliveira; Mesquita, 2013, p. 1333).

A teoria, nesse sentido, não almeja sanar as contradições próprias dos sistemas ou buscar soluções imediatistas para os problemas arrolados; ao contrário, propõe-se a ampliação da compreensão do problema com vistas a reconhecer “suas relações com as lógicas e processos sociais mais amplos, a demonstrar que qualquer solução para os problemas aparentemente pontuais passa por uma redefinição dos termos do próprio problema e por um deslocamento das condições que promovem sua emergência” (Oliveira; Oliveira; Mesquita, 2013, p. 1333).

O social é o espaço discursivo e colocá-lo sob escrutínio por meio da categoria hegemonia ajuda a entender que a presente conjuntura do ensino de Espanhol no Brasil “é o resultado de movimentos hegemônicos da parte de forças sociais específicas, que foram capazes de implementar uma profunda transformação nas relações entre empresas capitalistas e os estados nacionais” (Laclau; Mouffe, 2015, p. 45). Em outras palavras, são a expressão de uma configuração de relações de poder.

Nesse jogo de decisões políticas, há diversos autores que tentam remeter a seu próprio processo de constituição do currículo na disputa pela hegemonização de suas próprias significações em torno da BNCC e, por extensão, às diretrizes de formação de professores e, de maneira mais abrangente, ao ensino de línguas. Deste modo, os grupos disciplinares, e os atores que neles atuam, tornam-se parte da investigação, tema da seção seguinte.

### **4.3 O conceito de povo disciplinar**

Um dos principais investigadores sobre a história das disciplinas escolares e também desenvolvedor do conceito de comunidades disciplinares é o sociólogo inglês Ivor Goodson (Costa, 2013). Segundo seus estudos, os filósofos da educação e os educadores de base cognitiva ignoraram/excluíram da problemática sobre o tema a constituição e manutenção das

disciplinas escolares no currículo (Lopes; Macedo, 2011; Costa, 2013). Ele busca, então, entender como e por quais razões as disciplinas se estabilizam; o autor encontra na formação de professores/as os elementos essenciais para sua investigação.

Para Goodson (Costa, 2013), não é apenas a identificação com o universo científico acadêmico – como algumas teorias de currículo pensavam – que confere legitimidade curricular a uma disciplina; questões como alocação de recursos, garantia de emprego e possibilidades de sucesso e ascensão profissional também devem ser pontuadas, além do próprio reconhecimento do trabalho de professores de escola, os quais entendem que suas aspirações profissionais dependem “da luta pela manutenção e estabilização da disciplina, bem como por sua promoção como detentora de um conhecimento de alto *status*, com vistas à ocupação de lugar prestigiado no currículo oficial escolar” (Costa, 2013, p. 41).

Sua problematização leva à desnaturalização da crença de que as disciplinas escolares tomam as disciplinas acadêmicas e científicas como referência: “a disciplina escolar é construída social e politicamente nas instituições escolares, para atender a finalidades da educação” (Lopes; Macedo, 2011, p. 119). Sendo assim, o conhecimento disciplinar é um discurso, uma construção social que atende a determinadas finalidades da educação, e como discursos são formados por enunciados únicos e irrepetíveis, o conhecimento disciplinar é histórica e socialmente situado e envolve lutas, conflitos e acordos em torno da instituição escolar.

As disciplinas não se vinculam a processos de fixação de identidades; outrossim,

são construções sociais que atendem a determinadas finalidades da educação e, por isso, reúnem sujeitos em determinados territórios, sustentam e são sustentadas por relações de poder que produzem saberes. Como constituições sociais e históricas próprias do processo de escolarização, envolvem lutas, conflitos e acordos vinculados a essa instituição (Lopes; Macedo, 2011, p. 121).

Goodson entende que muitas disciplinas escolares são anteriores às disciplinas universitárias – as quais são mais fortemente conectadas ao campo científico. Em muitas ocasiões, são as demandas sociais que alicerçam as bases para o surgimento da disciplina acadêmica, “com a finalidade inicial da formação de profissionais treinados no ‘campo disciplinar’” (Costa, 2013, p. 44). A perspectiva goodsoniana leva à interpretação de que as políticas para determinada disciplina só são desenvolvidas entre seus pares (pesquisadores do campo disciplinar, professores universitários e escolares); apenas entre a *comunidade disciplinar* é que seria possível gerir a disciplina, influenciar na geração e cancelamento de

oportunidades, estabelecer prioridades e mesmo influenciar na arena burocrática, com a institucionalização de associações, com normas e ética elaboradas apenas por esses pares.

Segundo o autor, uma comunidade disciplinar está composta por praticantes disciplinares, ou seja, pesquisadores do campo disciplinar específico e docentes universitários e escolares. É essa comunidade que, por meio de sua organização interna, atua na produção das políticas. Mesmo reconhecendo que a comunidade disciplinar não é um grupo homogêneo, Goodson advoga por sua capacidade de integração a partir da identificação de seus membros com a disciplina.

Em sua dissertação, Costa (2013) investiga como as políticas de integração curricular são significadas no campo disciplinar de Geografia a partir do significante flutuante *interdisciplinaridade*. O autor aponta que, nas entrevistas de sua pesquisa, outros atores não pertencentes ao campo disciplinar da Geografia se destacaram nos processos articulatórios de produção de políticas disciplinares, fato que o levou a suscitar questões sobre como interpretar/traduzir a atuação desses atores que, *a priori*, não se identificam profissionalmente com o campo disciplinar, mas que, por uma razão contextual, afetiva e subjetiva, também atuam na produção dessas políticas, fato que o leva à problematização do conceito de comunidade disciplinar, partindo das considerações do próprio Goodson:

No entanto, o próprio Goodson (1995) acena para fatores externos à comunidade disciplinar que operam no favorecimento à emergência ou promoção de uma disciplina. Dentre tais fatores, estariam incluídas as demandas industriais e comerciais, a produção de livros-didáticos, a atuação de agências externas à escola ou universidade, bem como uma ampla e incomensurável gama de atores sociais externos ao campo disciplinar, à escola e à universidade, que podem atuar na difusão das marcas disciplinares através do debate público. Com esta pontuação, Goodson (1995) enfatiza os elementos retóricos e ideológicos na publicização do conhecimento disciplinar como algo que “vale a pena” ser institucionalizado e disseminado socialmente. Complementa, ainda, que as estruturas e forças externas se impõem não somente como fonte de ideias, propostas ou constrangimentos, mas como definidoras e orientadoras na produção de novos conteúdos, categorias, funções sociais e atividades, aos quais a escola e o campo disciplinar, em geral, devem se manter aproximados para atrair suporte e legitimação (Costa, 2013, p. 49).

O que Costa (2013, p. 54) explica é que, em suas ponderações, “Goodson reduz todo um conjunto de implicações discursivas mais amplas à condição acessória”. Na teoria de Goodson, a subjetividade é predeterminada por fatores históricos anteriores ao próprio sujeito, uma história sequencial e traumática que o torna secundário ante à capacidade inerente à estrutura de determiná-lo, interagindo com ela a partir das possibilidades dessa própria

estrutura. Sua capacidade de decisão, desta forma, é consequência das decisões de outros sujeitos posicionados em condições sócio-históricas anteriores. A estrutura e os fatores históricos pressionam esse sujeito a partir desses referenciais do passado. Em outras palavras, esse sujeito, fixado, não pode agir fora das amarras da estrutura. Desta forma, Costa (2013, p. 56) considera que

Goodson não possibilita a consideração da contingência como propulsão das articulações políticas e, conjuntamente, a precipitação de um sujeito sem fundamentação histórica ou estrutural de compromisso com uma comunidade, associação profissional ou conhecimento. Negligencia identificações que, em seu próprio registro teórico, escapam à sistematização, sendo relegados ao plano secundário em suas possibilidades de atuação política. Ou, ainda, são pensados como provedores de motivos para a atuação estratégica de sujeitos coerentes, operantes na coalizão em que se constitui o campo disciplinar. Tal índice, já incita a problematizações quanto ao modo como concebe a política curricular, ao supor que há fronteiras políticas nitidamente estabelecidas e que são capazes de dizer quem produz sentidos para as políticas e a partir de quais fatores.

Todas estas demandas dependem do apoio dado à disciplina, que pode vir de outras identificações não pertencentes ao campo das disciplinas, mas interessadas em sua manutenção por diferentes razões (relevância naquele determinado contexto e para aqueles sujeitos, mercado editorial, mercado de trabalho, reconhecimento da comunidade da importância da disciplina, por exemplo). Desta forma, não seriam apenas os professores universitários – enquanto “elite do conhecimento” (Costa, 2013, p. 41) – que ditariam as regras do campo disciplinar, mas uma série de identificações provisórias entre sujeitos que se unem em prol da defesa de uma disciplina, constituindo o que ele vai denominar povo disciplinar. É na tentativa de legitimação das disciplinas que as comunidades interagem com o poder dominante e dele se utilizam para elevá-la à “condição de conhecimento de alto *status*”.

Não há um território definido para a disciplina e seus limites são pensados/traduzidos/significados quando se produz uma ameaça ao nome disciplinar. Na perspectiva de Goodson, as identidades desenvolvem a política a partir do confronto; por sua vez, a teoria do discurso considera que é a política que produz identidades e não há um sujeito predestinado ou predeterminado.

Nesse sentido, Costa (2013) identificou certas limitações na teoria goodsoniana, o que o levou à proposição do termo **povo disciplinar**. Nesse contexto, diversos produtores de textos e discursos interagem e são articulados – governos, meio acadêmico, práticas escolares, mercado editorial, grupos sociais os mais distintos e suas interpretações. Os poderes são

assimétricos, mas suas identidades são constituídas no processo de luta política.

O povo disciplinar é constituído por relações equivalenciais e se alicerça nas diferenças articuladas em uma política específica. É no todo social que as diferenças são articuladas e se formam determinadas identificações equivalenciais, opondo-se a uma ameaça e, assim, constituindo-se como subjetivação precária e provisória. Em outras palavras, “o povo disciplinar é composto pelas subjetividades constituídas em operações provisórias no campo discursivo da disciplina” (Costa, 2013, p. 62). Por sua vez, a disciplina é considerada uma construção discursiva despida de saberes primordiais sem os quais os integrantes da comunidade seriam dela excluídos. Em outras palavras, as disciplinas são campos discursivos (Costa, 2013; Costa; Lopes, 2016).

## **5 O MOVIMENTO FICA ESPANHOL COMO RESPOSTA NAS POLÍTICAS CURRICULARES**

Como apontado na seção anterior, a teoria do discurso pensa as políticas, característica que demonstra seu potencial para a problematização do que se entende como currículo. Esta teoria forneceu recursos conceituais e interpretativos para investigar como as demandas e as identidades se apresentam em contextos educacionais e nas práticas educativas, contribuindo para sua negação, submissão ou mesmo controle, problematizando também os movimentos e possibilidades de transformação a partir do reconhecimento de novos atores e lógicas de atuação (Oliveira; Oliveira; Mesquita, 2013). Deste modo, a teoria do discurso identifica significantes que são contestados ou fomentados por diferentes atores sociais, permitindo articulações capazes de alterar a ordem vigente, na tentativa de apontar alternativas emancipatórias (Laclau; Mouffe, 2015).

Por sua vez, articulação se refere a qualquer prática iniciada entre elementos e que produz, como resultado, a modificação de suas identidades. Deste modo, a afirmação de uma identidade diferencial afirma e nega o contexto simultaneamente. Trata-se de uma experiência antagonística na qual a satisfação de uma demanda altera a ordem estabelecida e desafia sua conformação hegemônica. É essa articulação de vontades coletivas que busca a conversão de uma demanda em objeto representativo – universal – dessa vontade, uma empreitada que não se encerra em si mesma, dado que as identidades não podem ser fixadas e o social, como objeto de conhecimento pleno, é impossível (Laclau, 1993; 2011). A compreensão desses antagonismos e das lutas hegemônicas na educação é o caminho a ser percorrido para problematizar as demandas e compreendê-las. É a articulação e união simbólica das demandas que compõem a unidade de um grupo. As demandas insatisfeitas entram em relação equivalencial e uma delas assume a função de representar a totalidade na cadeia de equivalências. Para Laclau (2005; 2006), é a partir da relação entre demandas insatisfeitas que se constitui o povo, demandas estas que estabelecem entre si certo grau de solidariedade.

No campo disciplinar, a estabilização de uma disciplina também depende da satisfação de demandas que não advêm apenas dos professores e professoras pertencentes ao campo; questões como alocação de recursos, possibilidade de sucesso e ascensão profissional, produção de material didático, relevância da disciplina para a comunidade e atuação de agências externas ao campo (como editoras, políticos/as e a sociedade em geral). Deste modo, atores sociais os mais diversos, e por causas contextuais, afetivas e subjetivas, influenciam na manutenção das disciplinas e, por conseguinte, nas políticas de currículo, compondo o que Costa (2013; 2024)

denomina povo disciplinar.

Considerando todos esses aspectos, tentarei, neste capítulo, dar conta dos três objetivos específicos deste trabalho: a) abordar as demandas articuladas no #FicaEspanhol em suas defesas ao retorno da Língua Espanhola como componente obrigatório na BNCC; b) compreender o #FicaEspanhol como povo disciplinar constituído em resposta na política da BNCC; c) problematizar como essas demandas são significadas e interpretadas nas produções acadêmicas sobre o Movimento, na BNCC (2018) e no contexto de discussão do Projeto de Lei nº 5230/2023 (Brasil, 2023), o qual propôs o ensino obrigatório de Espanhol no Ensino Médio e a possibilidade de oferta de outras línguas diferentes do Inglês e do Espanhol, atendendo aos interesses e demandas de cada comunidade.

Para tal, seguirei a abordagem da teoria orientada ao problema (Oliveira; Oliveira; Mesquita, 2013), para a qual o elemento central a ser abordado é um problema definido a partir das demandas e crises concretas que os sujeitos atuantes no campo vivenciam. Reitero, uma vez mais, que a abordagem que adoto não busca apontar culpados, mas compreender os consensos e contradições do problema, reconhecendo como ele se relaciona com as lógicas e processos sociais mais amplos, considerando a própria teoria como um discurso que, assim como o problema abordado, intervém na realidade.

### **5.1 As demandas do povo disciplinar de Espanhol**

A ideia de povo disciplinar (Costa, 2013; 2024) toma como bases teóricas a noção de povo em Laclau (2014) e a noção de comunidades disciplinares em Goodson (1993; 2007). O povo é pensado como cadeia de equivalência que suprime suas diferenças momentaneamente para combater uma ameaça a partir de práticas articulatórias antagônicas. Goodson dá destaque a alguns segmentos sociais que estão envolvidos na definição de políticas de currículo, porém criando uma hierarquia entre elas e não compreendendo outros atores e segmentos que, pela proposta de Costa, também se destacam na articulação das políticas para a disciplina de Língua Espanhola, a partir de diferentes processos de subjetivação.

Goodson (1993; 2007) se debruça sobre motivos políticos, históricos e sociais que levam à criação de uma disciplina e à sua entrada no currículo escolar, combinando história do currículo com história de vida. Para o autor, o currículo é um processo político e social, de modo que a disciplina não pode ser entendida somente como um conhecimento puro, descontextualizado do social. É resultado de militâncias sociais de seus praticantes, em defesa de maior prestígio de uma forma de conhecimento identificado com a disciplina. O que

interessa, segundo o autor, é saber que tipo de política está por trás das disciplinas, o que as legitima e como elas afetam ou impactam a escola e os cursos de vida de docentes e estudantes. Adotando uma abordagem sócio-histórica, Goodson (1993) investiga os processos para que uma disciplina seja escolarizada, ou seja, na promoção das disciplinas escolares e como estas buscam estabilizar-se no currículo. Durante a investigação sobre o FicaEspanhol, tornou-se interessante salientar que outros atores, considerados externos ao campo disciplinar também participam dos processos articulatórios para a promoção e manutenção da Língua Espanhola como disciplina obrigatória no currículo nacional.

O Movimento Fica Espanhol, em suas defesas ao retorno da Língua Espanhola ao currículo obrigatório, mobilizou demandas particulares que, compreendidas como produzindo uma cadeia de equivalências, encontrariam sua satisfação por meio da demanda que se alçou como universal; daí advém seu nome. Para tanto, mobilizou estratégias de articulação política não apenas entre os atores pertencentes ao campo disciplinar (docentes de educação básica e/ou universitária). A própria articulação do Movimento começou entre docentes universitários, estudantes do PIBID Espanhol da UFRGS e demais colegas da instituição que, após saberem as reverberações da MP 746/2016 (Brasil, 2016) – tais como demissões de professores – se reuniram para analisar a medida e, posteriormente, fazer aulas públicas para informar à população sobre suas consequências (Reis; Paulino; Rodríguez, 2023).

Paralelamente, os/as estudantes do PIBID faziam panfletagens na cidade e mantinham uma página de Facebook, na qual apresentavam razões para que o Espanhol não saísse do núcleo comum da Base. Além disso, a página trazia imagens de pessoas segurando plaquinhas com a hashtag #FicaEspanhol, depoimentos de estudantes, docentes e pessoas da sociedade em geral que defendiam o retorno do Espanhol, além de conhecimentos linguísticos e culturais.

Quando o Movimento se expandiu e tomou proporções nacionais, essas estratégias foram replicadas e possibilitaram certos êxitos na manutenção da disciplina, seja no retorno da língua ao currículo local, seja na reativação de associações de professores/as de Espanhol que se viram motivadas a participar da luta política.

As estratégias adotadas, de maneira geral, foram:

- engajamento digital, que possibilitou que pessoas e entidades de fora do campo disciplinar se identificassem com a luta;
- articulação política, que influenciou na criação de leis e PECs;
- produção intelectual;

- ações coletivas.

Deste modo, o Fica Espanhol foi capaz de criar uma bandeira a partir de uma história contextual que uniu, sob ela, outras demandas particulares, mesmo aquelas que poderiam ser comprometidas na cadeia equivalencial, como a oferta, também obrigatória, de outras línguas diferentes do Inglês e do Espanhol, ou mesmo a oferta de qualquer língua estrangeira sem definição de qual seria obrigatória, como estratégia de promoção de um ensino plurilíngue. Como a educação envolve decisões políticas tomadas em um terreno de contingências, essa subjetivação que as faz equivalentes nesse momento é também precária e provisória. É uma formação discursiva que acontece em resposta, sem uma história ou identificação a priori; uma subjetividade produzida na articulação política que, em concordância com Costa (2013; 2020), pode ser pensada como povo disciplinar.

O discurso circulante identificado nas produções apresentadas na seção “2.3 O que dizem as pesquisas?” é o de que o cenário de políticas públicas para o ensino de línguas estrangeiras no Brasil apresenta uma dinâmica de luta hegemônica para definir que língua estrangeira ensinar e qual deve ocupar uma posição legitimada. Em outras palavras, o ensino de línguas estrangeiras no Brasil tem sido balizado por um processo de desoficialização que relegou as línguas não obrigatórias – ou periféricas – a um espaço precário e a um discurso estatal que se desobriga de sua oferta a partir de um discurso nem sempre claro e permeado de contradições (Reis, 2020; Carvalho, 2020; Rodrigues; Sousa Junior; Celada, 2022; Sousa; Venturi, 2022).

Cabe destacar que esse caráter acessório da disciplina a coloca como componente de menor importância, mesmo em contextos em que seu ensino pode/poderia projetar a necessidade, tal como no caso de Mato Grosso, estado onde atuo. Como resultado, o enfrentamento à Base leva à criação de leis, projetos e propostas de emendas à constituição que possam viabilizar a presença desse componente curricular nas escolas. Deste modo, ao mesmo tempo em que tenta homogeneizar a diversidade, a Base também afirma que não é um documento homogêneo, mas as diferenças compõem outra lista de itens cuja presença no currículo base é facultada.

As demandas do Movimento Fica Espanhol produziram textualidades legislativas que tentam/ram, de algum modo, assimilar as insatisfações dos apoiadores do retorno do Espanhol ao currículo formal, constituindo um desafio para as instituições e para a formação hegemônica de currículo em vigência. O denominador comum conceitual da constituição das demandas sociais mobilizadas pelo #FicaEspanhol é o sentido – ou sentidos – de currículo circulante(s)

na BNCC, que parecem entrar em contraste com a compreensão que a BNCC lhes dá.

Essas demandas mobilizam, em seu bojo, alguns significantes flutuantes cujos sentidos e condição lhes foram transmitidos e se transformaram nos nomes de uma universalidade que transcende seus conteúdos particulares reais. Desta forma, os elementos heterogêneos mantidos equivalencialmente mediante um nome constituem uma singularidade, uma unificação comum à formação de qualquer povo – ou grupo/momento político, no caso que apresento.

As demandas ora apresentadas foram identificadas nas produções acadêmicas sobre o Movimento e na observação de suas páginas oficiais, de 2017 até dezembro de 2024. Indicarei entre parênteses os trabalhos apontados na seção 2.3 que mencionam essas demandas:

- a) ampliação da possibilidade de acesso ao ensino superior – como Enem e pós-graduação (Silva; Reis, 2020);
- b) valorização da identidade e das fronteiras (Portugal, 2020; Ferreira; Stanke, 2023; Reis; Paulino; Rodríguez, 2023; Gonzalez, 2023);
- c) assegurar o direito de escolha da/do estudante sobre que língua estrangeira quer aprender, o qual era previsto no artigo 5º da versão anterior à MP 746/2016 da LDB de 1996 (Paraquett, 2020; Silva; Reis, 2020; Reis; Paulino; Rodríguez 2023);
- d) fomento à educação intercultural (Catalano, 2020; Portugal, 2020; Silva; Reis, 2020; Reis; Paulino; Rodríguez, 2023);
- e) integração latino-americana, o que é previsto no artigo 4 da Constituição (Catalano, 2020; Celada, 2020; Portugal, 2020; Silva; Reis, 2020; Prado, 2022; Reis; Paulino; Rodríguez, 2023);
- f) mais e melhores oportunidades no mundo do trabalho (Silva; Reis, 2020; Prado, 2022);
- g) direito e respeito à pluralidade linguística na educação básica (Ferreira; Stanke, 2023; Reis; Paulino; Rodríguez, 2023);
- h) garantia de trabalho e formação de professores/as de Língua Espanhola, afetados/as profissionalmente pela exclusão da língua (Silva; Reis, 2020; Prado, 2022; Reis; Paulino; Rodríguez, 2023).
- i) ampliação do repertório cultural de população menos favorecida, a qual, sem o advento da educação pública, não teria acesso a certos bens culturais, como uma língua estrangeira (Reis, 2024).

Retomando as considerações de Paraquett (2020), a quarta onda do hispanismo que vivenciamos no Brasil trouxe inquietações que incentivaram docentes e estudantes a criarem o

Fica Espanhol e defender os direitos da escola por meio da luta por um direito cerceado: o conhecimento de uma língua que, geograficamente, nos abraça, em um continente para o qual não devemos dar as costas.

Silva e Reis (2020) demonstram como a aprendizagem de Espanhol responde aos anseios de formação integral da BNCC, dado que, ao saber esta língua,

a(o) estudante pode ter acesso aos conhecimentos da área das Ciências Humanas Sociais e aplicadas (Filosofia, Geografia, História e Sociologia) e da própria área (Linguagens e suas Tecnologias), bem como perceber a existência das inúmeras línguas indígenas faladas na América que dialogam com as possibilidades de debates levantados durante as aulas (Silva; Reis, 2020, p. 103).

As autoras também ressaltam que aprender uma língua estrangeira/adicional amplia as formas de engajamento social dos/as estudantes ao contribuir com sua formação cidadã, reflexiva e também para seu desenvolvimento cultural e identitário.

Sobre a forma como a BNCC entende o ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira, Silva e Reis (2020) destacam que o uso de certos vocábulos, como **fazer uso**, **usuário** e **funções** preconizam um ensino instrumental da língua em detrimento das próprias premissas de formação integral presentes no documento.

Werner e Sturza (2021) destacam como a articulação com deputados/as possibilitou a criação da PEC 270 (Rio Grande do Sul, 2018), garantindo, ao menos, a presença do Espanhol no currículo educacional no Estado.

Prado (2022), ao falar do Fica Espanhol MS, destaca a organização de formação continuada, o contato com professores/as iniciantes, parcerias com órgãos e instituições que contribuam com as demandas, principalmente, levando em consideração o contexto fronteiriço do estado. Apresenta também, na íntegra, a carta de apresentação do Fica Espanhol Brasil, na qual figuram as motivações do Movimento e suas estratégias:

1. Consolidar os movimentos estaduais, municipais e distrital para fortalecer o movimento nacional [...]
2. Desenvolver e implementar um trabalho de sensibilização da sociedade brasileira no que tange à relevância da necessidade do ensino do espanhol no Brasil e à diversidade linguística e cultural na Educação (Prado, 2022, p. 42).

Matias e Portugal (2023) destacam que a posição ideológica do Movimento parte do entendimento de que não há direitos garantidos, pois os sujeitos podem tomar posicionamentos diferentes com relação à presença do Espanhol no currículo, mas reconhece que sem o Fica

Espanhol não haveria defesa desses direitos.

A tese de Gonzalez (2023) traz uma preocupação que não foi abordada nas outras produções localizadas: lutar pela curricularização do Espanhol não seria colocá-lo mais a favor do bilinguismo que do plurilinguismo? Entendo que o Movimento Fica Espanhol advoga por essa demanda, o que está evidente em suas publicações e ações, bem como na produção acadêmica que o toma por objeto. No entanto, considerando a perspectiva de currículo que adoto neste trabalho, entendo também que as tentativas de entrar na Base, revogá-la e promover o plurilinguismo são posições conflitantes.

Saliento as demandas mencionadas como articuladas sob uma nomeação, que corresponde também a uma demanda particular: o retorno da obrigatoriedade do Espanhol no currículo de educação básica – não excluindo a possibilidade de ensino de outras línguas (demanda de caráter oscilante no Movimento). Por meio das estratégias antes abordadas, o Movimento foi angariando simpatizantes pertencentes ao campo disciplinar e externos/as a ele. Nas redes sociais do Fica Espanhol, é comum encontrar depoimentos de pessoas externas ao campo – mas pertencentes ao povo disciplinar – que se identificam com a luta. Além dos já mencionados vídeos-depoimento e das fotos com as plaquinhas contendo a hashtag, a movimentação com parlamentares levou à criação de projetos de lei que solicitavam o retorno do Espanhol, articulados com senadores/as e deputados/as de diferentes partidos. Destacam-se aqui o PL 3.849/2029, de autoria do ex-deputado Felipe Carreiras (PSB/PE), o PL nº 3.036/2021, de autoria de Flavio Arns (PODEMOS), o PL 3.059/2021, de Humberto Costa (PT/PE) e, mais recentemente, o PL 5230/2023, para o qual a senadora professora Dorinha (União Brasil) apresentou um substitutivo contendo uma postura mais plurilíngue que os anteriores. O substitutivo foi articulado junto ao Fica Espanhol e sua tramitação foi amplamente divulgada nas redes sociais (Figura 5):

Figura 5 – Divulgação do PL 5230/2023 no Instagram do Fica Espanhol BR



Fonte: Disponível em: [https://www.instagram.com/p/C8fA5wMpql/?img\\_index=1](https://www.instagram.com/p/C8fA5wMpql/?img_index=1). Acesso em: 14 nov. 2024.

Este último PL (Brasil, 2023) teve ampla divulgação midiática porque trazia modificações profundas na BNCC para o Ensino Médio (Brasil, 2018), como ampliação da carga horária de 1,8 mil horas para 2,4 mil horas para estudantes que não optarem pelo ensino técnico; obrigação de manter, na sede de cada município, uma escola com oferta de ensino médio regular noturno e oferta de aprofundamento integral de todas as áreas de conhecimento, exceto o Ensino Técnico. No que concerne a este trabalho, as seguintes modificações foram inseridas no artigo 35-D da LDB (Brasil, 1996):

Art. 35-D. A Base Nacional Comum Curricular do ensino médio definirá direitos e objetivos de aprendizagem, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

I – linguagens e suas tecnologias, integrada pela língua portuguesa e suas literaturas, língua inglesa, língua espanhola, arte e educação física; [...]

§ 2º O ensino médio será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização das línguas maternas.

§ 3º Os currículos do ensino médio poderão ofertar línguas estrangeiras adicionais, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

§ 4º Os sistemas de ensino poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em substituição à língua inglesa ou à língua espanhola previstas no inciso I do *caput*, caso se comprove a impossibilidade de oferta de uma delas como terceira língua, nas unidades escolares localizadas em região que atenda a pelo menos 1 (um) dos seguintes critérios:

I – faça fronteira com países vizinhos, admitida nesse caso a adoção do ensino da língua oficial desse país fronteiriço, caso não seja a língua espanhola;

II – apresente características históricas, demográficas, sociais ou econômicas fortemente influenciadas pela cultura e pelo idioma de outro país;

III – apresente fluxo significativo e predominante de pessoas e bens de país estrangeiro específico, de forma que o estudo de seu idioma seja fundamental para o desenvolvimento da região.

§ 5º A oferta prevista no § 4º será realizada mediante justificativa baseada em consultas públicas, com envolvimento das comunidades escolares e aprovação do respectivo Conselho Estadual de Educação (Brasil, 2024).

Durante a reunião deliberativa da Comissão de Educação realizada em 11 de junho de 2024, o substitutivo foi analisado, discutindo-se cada emenda. A senadora procedeu a leitura de seu relatório e foi concedida vista coletiva à matéria. Na reunião em questão, demonstrou-se grande preocupação com a formação técnica e profissionalizante dos jovens em situação socioeconômica de vulnerabilidade, havendo falas contra o ensino integral. Com relação ao ensino de línguas, a senadora afirmou:

De igual forma, nós recebemos farta documentação sobre a questão da Língua Espanhola e a sua obrigatoriedade [...], fruto dos acordos do Brasil, fruto da posição geográfica do Brasil [...] Este é um ponto que eu estive discutindo com o ministro, em relação à oferta da língua estrangeira: a necessidade de pensarmos um modelo que se some à oferta realizada dentro das escolas no período regular porque em alguns estados já oferecem os centros de línguas, que permitem um melhor aprofundamento em relação a essa oferta. O nosso objetivo foi de, além da Língua Inglesa, o Espanhol também como obrigatória, **fortalecendo inclusive a integração latino-americana** e assim a **oportunidade dos estudantes**. Vários estudantes colocaram da dificuldade, da **oportunidade de trabalho**, são **estados fronteiriços** com países que falam a Língua Espanhola [...]. De outra forma, também eu deixei no texto um gatilho permitindo que, de acordo com a situação e a realidade local, seja possível a adoção de uma outra língua, como é o caso do Amapá, que é vizinho da Guiana Francesa [...] talvez o estado queira investir nessa oferta. [...] Nessa semana passada, a secretária ibero-americana que reuniu todos os países de Língua Espanhola esteve aqui, esteve na casa, esteve no Brasil, acho que com reuniões inclusive com o próprio governo, da possibilidade de oferta de cursos de formação em parceria com os estados. Eu já fui gestora [...] e a formação de Língua Inglesa ainda é um desafio, a qualidade dessa formação, do espanhol não é diferente, e assim como de outros idiomas. Por isso acho que a questão de uma formação complementar, ela deve ser pensada (Reunião [...], 2024, 25 min 58 s, grifo nosso).

A proposta foi aceita pelos senadores presentes e, no dia 19 de junho de 2024, foi aprovada, convertendo-se na Lei nº 14.945/2024. Destaco aqui as falas do senador Zequinha (Podemos/PA), seguida da resposta da senadora professora Dorinha:

Em nosso caso não só o inglês, mas o espanhol. Então, saber português, **saber espanhol por causa do Mercosul e o inglês que, digamos assim, é o oceano pelo qual se navega pelo mundo**. E eu vejo muita deficiência no Ensino Médio com relação a isso. Às vezes o menino estuda tanta coisa e não foca no essencial. Tem matérias que não podem mudar, que elas são básicas, né? Não tem como, só tem que melhorar o conteúdo, melhorar a quantidade de carga horária, mais tempo, isso é ótimo. Mas tem coisa que a gente pode, de repente, dar uma olhada e reforçar essa questão dos idiomas, esse é um ponto. O outro

ponto é que olhando o Brasil de lá pra cá [...] a diferença entre o menino brasileiro e o outro, né, que é a questão da tecnologia. **Idiomas e tecnologia precisam ser altamente prestigiados** para que se tenha um jovem amanhã um pouco melhor e mais competitivo no futuro mercado de trabalho que ele vai encontrar, porque sem conhecimento da tecnologia e sem falar bem pelo menos esses dois idiomas [...] eu acho que esse menino perde pra todo mundo no resto dos países aí afora (Reunião [...], 2024, 1 h 15 min, grifo nosso).

Reforço essa questão do idioma, o senador Zequinha falou sobre isso, o senador Marcos Ponte também ao falar da importância, o próprio ministro Camilo, numa reunião que nós tivemos, a importância de pensar nos centros de língua e de outros espaços, porque a questão do idioma estrangeiro, ele, junto com o domínio da Língua Portuguesa, que é óbvio, ele é instrumento de **inserção no mundo do trabalho**, de inserção no mundo. Então, é preciso avançar porque com o desenho curricular das horas-aula que nós temos hoje também a gente não... Estuda inglês a vida inteira no Fundamental e no Médio e termina na hora de fazer o Enem, o estudante faz opção por Espanhol, que ele nunca fez uma disciplina, porque acha que é uma disciplina mais fácil de ele realizar o exame. Não é por acaso que mais de 60% fazem essa opção (Reunião [...], 2024, 1 h 37 min, grifo nosso).

Destaco os dois excertos porque eles apresentam demandas coincidentes com as que mobiliza o Fica Espanhol e demonstram o entendimento de que a BNCC (Brasil, 2018) apresenta uma falta, uma falha nesse sentido. Em 19 de julho de 2024, a Câmara dos Deputados emitiu parecer às alterações sugeridas pelo substitutivo no artigo 35:

Inciso I do caput do art. 35-D da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, alterado pelo art. 1º do Substitutivo do Senado Federal: o texto do Senado Federal inclui a língua espanhola como componente obrigatório da área de linguagens e suas tecnologias. Dadas as efetivas limitações para a oferta desse idioma, inclusive sob a perspectiva da adequação financeira e orçamentária, haja vista a criação de despesa de caráter continuado para os Estados da Federação, e o imperativo de universalização, com qualidade, do ensino da língua inglesa, é mais adequado que a oferta da língua espanhola seja feita de forma adicional, como opção preferencial, na medida das possibilidades das redes de ensino (Parecer [...], 2024, p. 24).

Sobre o parágrafo 4º do artigo, a Câmara afirmou que a inserção de outros idiomas representaria um retrocesso no currículo do Ensino Médio:

- §§ 4º e 5º do art. 35-D da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, inseridos pelo art. 1º do Substitutivo do Senado Federal: o texto do Senado Federal admite a substituição de língua estrangeira de oferta obrigatória por outra língua estrangeira, o que representa um retrocesso na composição curricular do ensino médio e limita a inserção internacional da educação brasileira e dos estudantes (Parecer [...], 2024, p. 24).

No texto da BNCC (Brasil 2018), confere-se à Língua Inglesa (no Ensino Fundamental, sem menção no Ensino Médio) o papel de apresentar ao/à estudante um mundo plurilíngue e multicultural, ao passo em que, no que se refere às demandas das juventudes, desconsidera os próprios objetivos de respeito à diversidade sociocultural que propõe.

As produções mobilizadas apontam que o direito de escolha e a formação para o mercado de trabalho são prejudicadas pela imposição de apenas uma língua estrangeira. Outro aspecto é a presença de imigrantes hispânicos/as presentes nas escolas brasileiras e que não se veem acolhidos/as pela proposta excludente de ensino de língua estrangeira presente na BNCC (Brasil, 2018).

Durante o processo de modificação da Base para a oferta de um ensino plurilíngue, embaixadas de diferentes países se organizaram para que essa demanda fosse satisfeita. No entanto, com a proposta de obrigatoriedade de oferta da Língua Espanhola, muitas embaixadas se articularam contra, alegando que essa inserção traria consequências tremendas, pois consideravam que a proposta não favorecia o ensino plurilíngue (CNN, 2024). No final da votação, apesar do parecer favorável do Senado, as modificações relacionadas ao ensino de línguas estrangeiras não foram aprovadas, e a luta do Movimento pela reinserção do Espanhol continua por meio da busca pela aprovação do PL nº 3849/2019 (Brasil, 2019), do deputado Felipe Carreras.

Reis (2023) considera que a reação das embaixadas, ao invés de fomentar o ensino plurilíngue, o invisibiliza ao não nomear as línguas, colocando-as na periferia da Base. No que concerne à presença do Espanhol no currículo, o Movimento tem tido mais sucesso – ainda que um sucesso tímido – em contextos estaduais e municipais. Acredito que este sucesso se relacione, em certa medida, com o currículo que venho defendendo neste trabalho: aquele negociado com o chão da escola, em que se tomem em consideração as realidades locais. Outrossim, também compreendo que esse universo de significação não obedece ao previsível, o que não nos impede de tentar efetuar mudanças (Lopes; Borges, 2017). Cabe considerar, também, que a cadeia de equivalências que integra o povo disciplinar de Espanhol não possui um centro estável, assim como a ameaça também não o tem. Essa cadeia é um espaço de disputa de significações, as quais são construídas em resposta à ameaça, ambas contingenciais e provisórias.

As demandas de ensino de Espanhol no Brasil se viram ameaçadas pela exclusão dessa língua como disciplina de Base. Entre as várias demandas, a que assumiu caráter universal foi a presença obrigatória da língua espanhola na BNCC, o que, em tese, levaria à satisfação das demais demandas particulares (docentes universitários e escolares, integração latino-americana,

editores de material didático e o ensino de línguas de maneira geral, já que o apagamento do componente curricular levaria a seu apagamento no contexto acadêmico). Mesmo assumindo um caráter universal, a permanência do Espanhol no currículo continua sendo uma demanda particular, que entra em relação antagônica com as demais.

Costa (2013) faz uma afirmação com a qual concordo:

Em seus diferentes momentos, o currículo, para Lopes e Macedo (2011), nunca foi o 'mesmo' e nunca deixou de mobilizar formas coloniais de violentar formas de ler o mundo. Pensá-lo como produção cultural não leva a crer que se torna menos violento do que noutras articulações, mas abre a possibilidade de assumir toda asserção como já sendo violência no mundo, na relação com a diferença, possibilitando a heterogeneidade baseada em ideias como as de Derrida (1991a), Laclau (1990) e Mouffe (1996); para esses autores não há verdade transcendental capaz de assegurar uma lógica imune aos diferentes contextos. Nesse sentido, a feição negociada do currículo como cultura enfatiza que, embora a tentativa de fechamento e fixação do e no currículo seja uma constante e carregada de formas de exclusão, também lhe são caros o hibridismo e a ambivalência. A assunção desses aspectos questiona a impureza das afirmações e a impossibilidade de um cerceamento na significação do currículo (Costa, 2013, p. 58).

Nesse sentido, argumento que não há terreno fixo no currículo, nem controle sobre o que é legítimo ou não; o que há são suposições de fixidez que, no enfrentamento às práticas articulatórias antagônicas geram um movimento provisório de discursos, levando a uma tomada de decisão que, na verdade, “é tomada em um cenário em que, não havendo propriedade de um sujeito prévio, decidir é um movimento de negação de uma diferença lida como ameaçadora, um inimigo” (Costa, 2013, p. 58). O reconhecimento desse envolvimento com as demandas sem que possamos estancar uma verdade nos possibilita entender como funciona a negociação e, por extensão, a democracia.

## **6 (IM)POSSIBILIDADES DE UMA BASE COMO TENTATIVA DE ESTABILIZAÇÃO/FECHAMENTO: UM CONVITE AO DEBATE**

Nesta dissertação, abordei o Movimento Fica Espanhol como povo disciplinar, buscando entender como a política curricular é pensada pelas produções acadêmicas que o significam em articulação com a BNCC (Brasil, 2018). Assumi como objetivo geral a tarefa de problematizar, a partir da teoria do discurso, o Movimento Fica Espanhol como resposta na política curricular para o ensino de línguas estrangeiras em que se constitui a BNCC. Também pontuei os seguintes objetivos específicos: a) abordar as demandas articuladas no #FicaEspanhol em suas defesas ao retorno da Língua Espanhola como componente obrigatório na BNCC; b) compreender o #FicaEspanhol como povo disciplinar constituído em resposta na política da BNCC; c) problematizar como essas demandas são significadas e interpretadas nas produções acadêmicas sobre o Movimento, na BNCC (2018) e no contexto de discussão do Projeto de Lei nº 5230/2023 (Brasil, 2023), que propôs a obrigatoriedade do Espanhol e a possibilidade de oferta de outras línguas estrangeiras diferentes do Inglês e do Espanhol, atendendo aos interesses e demandas de cada comunidade.

Na segunda seção, discorri sobre a história do Movimento, sua organização interna e as demandas trazidas pelas produções acadêmicas sobre o Movimento entre 2017 e agosto de 2024. Os textos encontrados exploram o Fica Espanhol a partir da análise de discurso, aprofundando suas problematizações com concepções da glotopolítica. Neste trabalho, adotei a teoria do discurso dado o carácter de compreensão do momento político que tentei desenvolver.

Na terceira seção, apresentei minha perspectiva de currículo como um texto negociado com a diferença, que considere o chão da escola, além da problemática em se ter uma base nacional como selo oficial de verdade, o que visa impedir/travar outras expressões identitárias – inclusive linguísticas – que escapam ao escopo da Base. Ponderei também que o ensino baseado em competências e habilidades ainda é apresentado como novidade, mesmo estando em voga nas políticas de currículo desde os anos 1990; além disso, essa estratégia curricular aposta no fracasso da escola e da docência ao supor que a qualidade na educação advém do controle que se tem sobre quem e o que se ensina, como se a execução do disposto na Base funcionasse de maneira espelhada: o/a docente expõe e os/as estudantes atuam/interagem tal qual o exposto em sala.

Na seção 4, apresentei os operadores teóricos da teoria do discurso, a qual, diferente da análise de discurso, busca compreender o político a partir das demandas que questionam a

hegemonia por meio do enfrentamento de práticas articulatórias antagônicas, ou seja, a identificação de uma ameaça.

Apresentei também a ideia de povo disciplinar, que se constitui por relações equivalenciais articuladas por razões subjetivas e puramente contingentes e provisórias. Esse povo, composto por identificações que extrapolam o envolvimento profissional com o campo disciplinar, acontece em resposta a desafios emergentes e produzem modificações nas disciplinas a partir de suas demandas. Deste modo, as disciplinas são, também, campos discursivos produzidos sempre contextualmente.

Na seção 5, aprofundei a problematização que propus a partir do meu objetivo geral e dos objetivos específicos, explorando as demandas identificadas nas postagens das redes sociais do Fica Espanhol, as produções acadêmicas que o tomam por objeto de estudo e as reverberações da última votação por uma lei nacional que o reintegrasse ao currículo e possibilitasse a oferta de outras línguas. Problematizei como essa inclusão entra em antagonismo com a proposta de um currículo plurilíngue. O PL nº 5230/2023 tentou ser mais democrático ao propor não apenas a obrigatoriedade de Espanhol e Inglês, mas também oferecendo a possibilidade de oferta de outras línguas diferentes dessas duas, considerando-se as demandas específicas de cada contexto escolar. Ambas as propostas foram rechaçadas na versão final que originou a Lei nº 14.495/2024 (Brasil, 2024), e o Movimento segue tentando abraçar as duas frentes.

A defesa pela obrigatoriedade do Espanhol está atrelada à posição geopolítica do Brasil, às demandas laborais dos/as docentes dessa língua, às várias tentativas de mantê-la no currículo e culminaram na ampliação de cursos de idiomas e, claro, na retirada abrupta do Espanhol da Base, sob a justificativa de que o Inglês é a língua capaz de representar a totalidade das identidades por ser “desterritorializada”. Nesse sentido, lutar pela presença do Espanhol na Base é a estratégia do Movimento para abarcar as comunidades que projetam essa necessidade.

Como afirmei anteriormente neste trabalho, a adoção de uma perspectiva pós-estruturalista no âmbito da educação não é tarefa fácil. Há muitos construtos teóricos e posicionamentos conceituais a se revisitar. Trata-se de compreender que o processo de negociação e ressignificação nunca cessa, alterando cenários políticos, excluindo e incluindo demandas, hegemonizando outras. As produções intelectuais voltadas ao Fica Espanhol problematizam esse monolinguismo do Inglês e apontam que a Base não acolhe realidades linguísticas diversas no contexto brasileiro, e sai em defesa não apenas do Espanhol, mas também, em certa medida, da possibilidade de ensino de outras que atendam a demandas que

escapam a seu escopo. É o caso, por exemplo, de regiões de fronteira, comunidades imigrantes, quilombolas e pessoas surdas<sup>16</sup>.

Nos oito anos de sua existência, o #FicaEspanhol possibilitou a criação, aprovação e implementação de PECs e leis favoráveis à permanência do Espanhol nas propostas curriculares de alguns estados e municípios; integração entre especialistas em políticas linguísticas, formação de professores e Linguística Aplicada; a reativação de associações de docentes de Espanhol; e que o tema chegasse a ser discutido pela sociedade de maneira geral. Penso que o Movimento também aparece como ameaça na política o que penso estar sinalizado na resistência à aceitação do espanhol como componente curricular, além de outras línguas estrangeiras diferentes do inglês, que questionam sua tentativa de entrar na BNCC como componente da base.

Reitero, à guisa de conclusão, que não existe currículo ideal. Assumo isso como verdade nessa dissertação. O Fica Espanhol tem mostrado, em suas ações, que as tentativas de controle do currículo podem falhar e as leis podem, inicialmente, passar a ilusão de garantia de um poder, mas em todo contexto, em que acontecem outras interpretações, a implementação desse controle é falha. O que existe são negociações na esperança de que as demandas sejam acolhidas em cada contexto. Todas as escolas produzem lógicas curriculares que tentam, de várias formas, responder às demandas curriculares de cada realidade, produzindo estranhamentos e perspectivas diferenciais, criando estratégias curriculares que traem a BNCC. Deste modo, o currículo (im)possível é aquele que é produzido na negociação em diferentes contextos, com a comunidade escolar e não com o significado hegemônico de escola presente na BNCC ou em outros documentos legislativos da educação. Vivenciamos vários currículos que diferem da BNCC.

Como afirma Laclau (2011, p. 92), “O fato de essa função de representação universal ter sido adquirida ao preço do enfraquecimento do particularismo diferencial da identidade original leva necessariamente à conclusão de que essa hegemonia será precária e contestada”. Deste modo, entendo que o caminho não é intensificar o controle, mas compreender que as políticas de currículo devem ser locais, produzidas nas relações concretas no espaço da escola. Entendo que a projeção das disciplinas aparece como via segura pela qual o conhecimento pode ser pensado como horizonte curricular. A leitura do currículo como texto convida leitores e leitoras a revisar os discursos que produzem sentidos nesse campo. A produção escolar, nesse

---

<sup>16</sup> O artigo 60-A da LDB (Brasil, 1996) prevê a educação bilíngue e também apoio educacional especializado para pessoas surdas; no entanto a oferta de Libras figura nos itinerários formativos, que oferecem disciplinas optativas (BNCC, 2018).

sentido, é uma negociação de sentidos diferenciais que disputam a hegemonia do saber e ser curricular. Na produção curricular, a verdade é provisória e contextual, pois cada realidade é pensada nos termos de uma construção discursiva, cujas verdades são incessantemente ressignificadas.

Corroboro a afirmação de Costa (2024), dentre outros autores e autoras aqui mencionados, de que aumentar o controle, embora não garanta a saturação dos contextos, provoca constrangimentos em diferentes culturas escolares, principalmente no que concerne ao direito de escolha da comunidade sobre como deve funcionar uma educação plurilíngue, que acolha não apenas o Espanhol, mas quaisquer outras línguas que sejam necessárias aos diferentes contextos educacionais, uma defesa que o Fica Espanhol abraça junto a sua demanda de reentrada no currículo Base. Penso que o Movimento lida com a difícil tarefa de questionar a BNCC em sua imposição de apenas uma língua estrangeira, fomentar uma educação plurilíngue e, ao mesmo tempo, reivindicar a obrigatoriedade da língua como componente curricular em uma proposta de currículo nacional criticável. Acredito que o substitutivo apresentado pela senadora professora Dorinha caminhou nesse sentido, mesmo que afirmando uma Base que é constantemente negada.

A questão do plurilinguismo enquanto demanda do Movimento nacional é um aspecto pouco explorado nas produções localizadas, e não é tema desconhecido para o campo disciplinar ou para o campo de ensino das línguas estrangeiras. Barros, Costa e Galvão (2016) trazem importantes considerações sobre o cenário de aprovação da Lei do Espanhol, os quais apontam que outras línguas estrangeiras diferentes do Inglês já fizeram parte do currículo da educação básica brasileira desde 2020 e que enfrentaram, assim como o Espanhol, o desafio de serem acolhidas no currículo. Labella-Sánchez e Bevilacqua (2019) traçam uma trajetória sobre o ensino de Espanhol no Brasil na legislação curricular desde o Brasil Colônia e argumentam que compreender esse trajeto contribui para a superação das dificuldades e para a proposição de estratégias mais democraticamente favoráveis ao ensino de Espanhol nas políticas linguísticas.

É importante ressaltar que a imposição de uma lei para o ensino obrigatório de língua(s) estrangeira(s) não é garantia de que seu ensino será efetivado. Como destacado por Rodrigues (2010), por meio da interpretação sobre a Lei nº 11.161, por um lado, a oferta obrigatória do Espanhol representou um marco importante no ensino de línguas no Brasil, já que a tradição curricular brasileira caminhava no sentido de desobrigar-se da oferta de línguas estrangeiras, propondo, por exemplo, a criação de centros de estudos de línguas modernas, que funcionassem fora das escolas ou como componentes extracurriculares. Por outro, a imposição de uma língua entrava em conflito com o disposto no texto da LDB de 1996, que deixava a cargo da

comunidade a escolha de qual língua estrangeira ensinar.

Para a autora, o mesmo dispositivo utilizado para considerar o Inglês como língua estrangeira curricular por excelência foi usado para justificar a obrigatoriedade do Espanhol: ambas são línguas de projeção internacional usadas no âmbito comercial. Por outro lado, a autora considera que a Lei nº 11.161 propôs uma diversificação no ensino de línguas, pois, apesar de o Espanhol ser obrigatório, a oferta de uma segunda língua estrangeira não definida também era obrigatória.

Na tentativa de apontar alternativas mais democráticas e emancipatórias, o Fica Espanhol lida, por um lado, com um cenário em que, frente a Inglês, a obrigatoriedade do Espanhol é considerada dispendiosa, ideológica ou mesmo uma ameaça a outras línguas (Parecer [...], 2024; Reis, 2023; CNN, 2024). Por outro, o plurilinguismo na BNCC é visto como um retrocesso (Parecer [...], 2024), mesmo frente a possibilidades curriculares que tentam abarcar essa demanda, tal qual o PL 5230/2023 propunha. Em outras palavras, alterar a ordem vigente mobiliza violências e constrangimentos incontroláveis, mesmo quando os atos têm motivação benevolente (Costa, 2013).

Penso o currículo como uma produção cultural, um texto, que faz parte da própria luta pela produção do significado – e, no mesmo sentido, as disciplinas escolares – a partir da problematização das demandas do Movimento #FicaEspanhol, significado como povo disciplinar. Isto implica compreender que suas práticas discursivas estão presentes no interior da disputa hegemônica pela significação de currículo e das políticas curriculares para o ensino de línguas. Essa disputa acontece frente às relações antagônicas estabelecidas com instâncias governamentais no labor da produção dessas políticas, bem como frente às disputas e conflitos que emergem entre os grupos e personalidades favoráveis ou contrários à reformulação proposta e mobilizada também pelas demandas do Movimento #FicaEspanhol.

Em nenhum momento, mesmo repetindo certas estratégias, o currículo nunca foi o mesmo e, em muitas ocasiões, mobiliza formas coloniais de constranger/violentar as formas de ler/traduzir o mundo. Contudo, não podemos perder de vista que toda asserção, mesmo a mais benevolente e progressista, é já violência no mundo no sentido de que (des)constrói a realidade, projeta identidades e nos constrange (Lopes; Macedo, 2011). Desta forma, considero que, “para além dos constrangimentos que uma política pública possa criar, não é razoável supor que possam controlar formas de acontecer e ser onde não se sabe, para além de antecipações e suposições” (Costa, 2023, p. 8).

Muito ainda pode ser dito sobre o tema em chave pós-estrutural a partir da teoria do

discurso. Este trabalho pretendeu apresentar uma crítica a tentativas controladoras e antidemocráticas que marcam a BNCC, mas que também podem marcar sentidos envolvidos no Movimento Fica Espanhol. Também pretendeu propor que o sujeito e a cultura sejam pensados como dinâmicas diferenciais, mesmo ante a expectativas de definição do que este sujeito, por mim desconhecido (mas sempre suposto), deve aprender ou querer a priori. Penso que abordar políticas plurilíngues em um currículo negociado com o chão da escola e que inclua o Espanhol nas realidades que o projetem como demanda curricular é um caminho a ser mais explorado pelas produções teóricas que compreendem o Movimento #FicaEspanhol. Fica o convite para continuar esta discussão. Fica também a provocação ao debate sobre povos disciplinares que se constituem em resposta na política; povos que se formam ou acontecem, como podem, em uma busca por sobrevivência.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Kátia Costa Lima Corrêa de. Potencialidades da teoria do discurso para a análise da política curricular de formação de professores (1996-2006): demandas, antagonismos e hegemonia. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 1144-1169, jul./set. 2019.

BARROS, Cristiano; COSTA, Elzimar; Galvão, Janaina. **Dez anos da “Lei do espanhol” (2005-2015)**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2016. Disponível em: [http://www.letras.ufmg.br/padrao\\_cms/documentos/eventos/vivavoz/Dez%20anos%20da%20Lei%20do%20Espanhol.pdf](http://www.letras.ufmg.br/padrao_cms/documentos/eventos/vivavoz/Dez%20anos%20da%20Lei%20do%20Espanhol.pdf). Acesso em: 14 out. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Rio de Janeiro: Roma Victor, 2002.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 15 maio 2023.

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: 14 maio 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art3](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art3). Acesso em: 15 maio 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14945-31-julho-2024-796017-publicacaooriginal-172512-pl.html>. Acesso em: 14 nov. 2024.

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: 14 jul. 2023.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 3.849, de 2019**. Altera a Lei nº 9.394, de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da língua espanhola nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1773214&filename=PL%203849/2019](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1773214&filename=PL%203849/2019). Acesso em: 25 jul. 2024.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 5.230, de 2023**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2399598>. Acesso em: 14 fev. 2025.

BRASIL. Senado Federal. **Sumário Executivo de Medida Provisória nº 746, de 2016**. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/sumarios-de-proposicoes/mpv746>. Acesso em: 14 maio 2023.

BURITY, Joanildo. Teoria do discurso e educação: reconstruindo o vínculo entre cultura e política. **Revista Teias**, v. 11, n. 22, p. 07-29, maio/ago. 2010.

CARVALHO, Fernando Peçanha. “Lei do espanhol”: discursividade e representações acerca da lei das metades. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 17, n. 3, p. 539-565, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/x7rzhxc4t5XQRDFrdXrKmGd/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 18 out. 2023.

CARVALHO, Fernando Peçanha. Possibilidades e (in)viabilidades do espanhol na educação básica: as leis da metade. **Caracol**, São Paulo, n. 19, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/caracol/article/view/158173/161485>. Acesso em: 18 out. 2023.

CATALANO, Danilo Espíndola. La enseñanza del español para el brasileño conocer a Latinoamérica. **REBELA**, v. 13, n. 2, p. 351-368, maio/ago. 2023. Disponível em: <https://ojs.sites.ufsc.br/index.php/rebela/article/view/6099>. Acesso em: 14 maio 2024.

CELADA, María Teresa. Hacer memoria. Intervenciones glotopolíticas, discursos sobre la lengua. **La Rivada, Revista de Investigaciones en Ciencias Sociales**, Misiones - AR, v. 8, n. 14, p. 95-120, 2020. Disponível em: <https://rid.unam.edu.ar/handle/20.500.12219/3251>. Acesso em: 14 maio 2024.

COSTA, Hugo Heleno Camilo. Como combater políticas nefastas?: currículos educacionais formação de professores e educação em Geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 14, n. 24, p. 05-26, jan./dez., 2024

COSTA, Hugo Heleno Camilo. **O povo disciplinar de Geografia e a tradução na política de currículo**. 2013. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

COSTA, Hugo Heleno Camilo. Políticas de currículo para formação de professores. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 16, n. 1, p. 1-11, jan. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/66177>. Acesso em: 21 out. 2024.

COSTA, Hugo Heleno Camilo; CUNHA, Erika Virgílio Rodrigues da. Normatividade, desconstrução e justiça: para além do dever ser na Base Nacional Comum da Formação de Professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 3, p. 1246-1265, set./dez. 2021.

COSTA, Hugo Heleno Camilo; LOPES, Alice Casimiro. A comunidade disciplinar em

Goodson: impasses em um registro pós-estrutural. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 67, p. 1009-1032, 2016.

COSTA, Hugo Heleno Camilo; LOPES, Alice Casimiro. Sobre a subjetividade/alteridade: conversas com Derrida e Laclau nas políticas de currículo. *In*: TURA, Maria de L. R.; GARCIA, Maria M. (org.). **Currículo, políticas e ação docente**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

DERRIDA, Jacques. **A escritura e a diferença**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1155-1177, dez. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zp8nDS8kVpq3Sgvw5YRWyhQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 dez. 2024.

ESPECIALISTA critica obrigatoriedade do ensino de Espanhol no Novo Ensino Médio. **O Tempo Brasil**, Contagem, Minas Gerais, 22 set. 2023. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/brasil/especialista-critica-obrigatoriedade-do-ensino-de-espanhol-no-novo-ensino-medio-1.3239830>. Acesso em: 14 maio 2023.

EXECUTIVO veta autógrafo de lei que torna obrigatório ensino de inglês e espanhol nas escolas de Goiás. **Portal Alego**, Goiás, 9 ago. 2021. Disponível em: <https://portal.al.go.leg.br/noticias/118754/executivo-veta-autografo-de-lei-que-torna-obrigatorio-ensino-de-ingles-e-espanhol-nas-escolas-de-goias>. Acesso em: 26 ago. 2023.

FERREIRA, Mergenfel A. Vaz; STANKE, Roberta C. Sol F. Reflections on plurilingualism and language education in the Brazilian Context. **SCRIPTA**, v. 27, n. 60, p. 190-218, 2º quadrimestre de 2023.

FICA ESPANHOL BR. **Página do Movimento Fica Espanhol Criado em 2016 para lutar pela oferta obrigatória do Espanhol na Educação Básica**. Instagram: @ficaespanholbr. Disponível em: <https://www.instagram.com/ficaespanholbr/>. Acesso em: 11 jun. 2024.

FICA ESPANHOL. **Comunidade**. Facebook: Fica Espanhol. Disponível em: <https://www.facebook.com/ficaespanhol>. Acesso em: 11 jun. 2024.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação**. Para além das teorias de reprodução. Petrópolis: Vozes, 1986.

GOIÁS. **Novo Documento Curricular para Goiás etapa Ensino Médio (DC-GOEM)**, 8 de outubro de 2021. Disponível em: < [https://goias.gov.br/wp-content/uploads/sites/40/2024/NovoEnsinoMedio/DocumentoCurricular/DOCUMENTO\\_CURRICULAR\\_PARA\\_GOIAS\\_ETAPA\\_ENSINO\\_MEDIO.pdf](https://goias.gov.br/wp-content/uploads/sites/40/2024/NovoEnsinoMedio/DocumentoCurricular/DOCUMENTO_CURRICULAR_PARA_GOIAS_ETAPA_ENSINO_MEDIO.pdf) > Acesso em: 26 ago. 2023.

GOIÁS. **Projeto de Lei Complementar nº 5 de 2019**. Altera a Lei Complementar nº 26, de 28 de dezembro de 1998 e dá outras providências. Disponível em: [https://saba.al.go.leg.br/v1/merged/view/sgpd/public/njDUb9aJErEwluNX1cKn4B5zBe6uXFycsd6ujs\\_T5xUd647dpIoQBHEDkzWOSMTp/pdf/2019006130](https://saba.al.go.leg.br/v1/merged/view/sgpd/public/njDUb9aJErEwluNX1cKn4B5zBe6uXFycsd6ujs_T5xUd647dpIoQBHEDkzWOSMTp/pdf/2019006130). Acesso em: 28 ago. 2023.

GONZALEZ, Clarissa Rodrigues. **Fica Espanhol em cartaz: ideologias e políticas educacionais linguísticas sob enfoque pragmático-semiótico**. 2023. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

GOODSON, Ivor. Da história das disciplinas ao mundo do ensino: entrevista com Ivor Goodson. [Entrevista cedida a] *Educação em Revista*, realizada durante 29ª Reunião Anual da ANPEd (15 a 18 de outubro de 2006, Caxambu/MG). **Educação em Revista**, n. 45, jun. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/Ry8YcfLcCrjsFYVZ5kDCHwt/?lang=pt>. Acesso em: 24 jan. 2025.  
[http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/03\\_Leffa\\_Valesca.pdf](http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/03_Leffa_Valesca.pdf). Acesso em: 14 maio de 2024.

GOODSON, I. **School subjects and curriculum change**. Londres: The Falmer Press, 1993.

LABELLA-SÁNCHEZ, Natalia; BEVILACQUA, Cleci Regina. Entender o passado para agir no presente: trajetória do ensino de Espanhol no Brasil e as repercussões em contextos mais locais. *In*: FAGUNDES, Angelise; LACERDA, Denise Pérez; SANTOS, Giane Rodrigues dos (org.). **#FicaEspanhol no RS: políticas linguísticas, formação de professores, desafios e possibilidades**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LACLAU, Ernesto. **La razón populista**. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2014.

LACLAU, Ernesto. Universalismo, particularismo e a questão da identidade. **Revista Novos Rumos**, Marília, UNESP, v. 8, n. 21, p. 30-36, 1993. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/view/2209/1827>. Acesso em: 22 maio 2024.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical**. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. **O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas**. Pelotas: Educat, 2014, p. 21-48. Disponível em:

LESSA, Giane da Silva Mariano. Memórias e identidades latino-americanas invisíveis e silenciadas no ensino-aprendizagem de espanhol e o papel político do professor. *In*: ZOLIN-VESZ, Fernando. **A (in)visibilidade da América Latina no Ensino de Espanhol**. Campinas-SP: Pontes Editores, 2013. p. 17-28.

LIMA, Lucielena. Representações sobre a América Latina em livros didáticos de Língua Espanhola, de História, de Geografia e de Sociologia. *In*: ZOLIN-VESZ, Fernando. **A (in)visibilidade da América Latina no Ensino de Espanhol**. Campinas-SP: Pontes Editores, 2013. p. 29-50.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 21, n. 45, p. 445-466, maio/ago. 2015.

LOPES, Alice Casimiro; BORGES, Veronica. Currículo, conhecimento e interpretação.

**Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 555-573, set./dez. 2017.

LOPES, Alice Casimiro; BURITY, Joanildo A.; MENDONÇA, Daniel. Apresentação. *In*: LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista**: por uma política democrática radical. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015.

LOPES, Alice Casimiro; CUNHA, Erika Virgílio Rodrigues da; COSTA, Hugo Heleno Camilo. Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 392-410, set./dez. 2013.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MATIAS, Rita Milena Paulo; PORTUGAL, Roberta Rosa. #Ficaespanhol na perspectiva da AD. **Open Minds International Journal**, v. 4, n. 2, p. 114–128, 2023. Disponível em: <https://openminds.emnuvens.com.br/openminds/article/view/208>. Acesso em: 14 nov. 2024.

MATO GROSSO. Assembleia Legislativa. **Projeto de Lei nº 414, de 2021**. Dispõe sobre a implantação da disciplina de Língua Espanhola na grade curricular das escolas do Ensino Médio, obrigatoriamente, na Rede Estadual de Ensino e das Escolas Privadas. Disponível em: <https://www.al.mt.gov.br/storage/webdisco/cp/20210512120924143100.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2023.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. **Matrizes Curriculares para o ano letivo de 2022**. Cuiabá: Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, 2021a.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. **Matrizes curriculares: orientações para 2024**. Cuiabá: Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, 2023.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. **Orientativo em relação a tramitação das matrizes para o ano letivo de 2023**. Cuiabá: Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, 2022.

OLIVEIRA, Gustavo Gilson; OLIVEIRA, Anna Luiza; MESQUITA, Rui Gomes de. A teoria do discurso de Laclau e Mouffe e a pesquisa em educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1327-1349, out./dez. 2013.

PARAQUETT, Márcia. As quatro ondas do hispanismo no Brasil. **ABEHACHE**, n. 17, 1º semestre, 2020.

PARAQUETT, Marcia; SILVA JUNIOR, Antonio Carlos. O cenário escolar e acadêmico do Brasil antes e depois da “Lei do Espanhol”. **Abehache**, n. 15, 1º sem. 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/34045/1/2019%20O%20cen%20a%20escolar%20e%20acad%20a%20m%20do%20Brasil%20antes%20e%20depois%20da%20Lei%20do%20Espanhol.pdf>. Acesso em: 18 set. 2023.

PARECER proferido em plenário ao substitutivo do Senado Federal ao Projeto de Lei nº 5.230, de 2023. **Poder executivo**. Brasília: Senado Federal, 9 jul. 2024.

PONTE, Andrea. Prefácio. *In*: BARROS, Cristiano; COSTA, Elzimar; Galvão, Janaina. **Dez**

anos da “Lei do espanhol” (2005-2015). Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2016. Disponível em:  
[http://www.letras.ufmg.br/padrao\\_cms/documentos/eventos/vivavoz/Dez%20anos%20da%20Lei%20do%20Espanhol.pdf](http://www.letras.ufmg.br/padrao_cms/documentos/eventos/vivavoz/Dez%20anos%20da%20Lei%20do%20Espanhol.pdf). Acesso em: 14 out. 2024.

PORTUGAL, Julyana Peres Carvalho. A reforma do ensino médio e a revogação da lei 11.161/2005: o novo cenário do Espanhol no Brasil. **Revista Digital de Políticas Linguísticas**, n. 12, p. 144-169, 2020. Disponível em:  
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/view/30710>. Acesso em: 14 maio 2024.

PRADO, Amaya Obata Mouriño de Almeida. O Movimento Nacional #Ficaespanhol e suas repercussões no Mato Grosso do Sul. *In*: BARREDA, Suzana Vinicia Mancilla; ARF, Lucilene Garcia Machado; ZWARG, Joanna Durand. **El español en Mato Grosso do Sul-Brasil**: lengua, cultura, literatura, enseñanza, investigación y formación de profesores. Campo Grande - MS: Ed. UFMS, 2022.

PRESSÃO das embaixadas: França, Itália e Alemanha atuaram para barrar espanhol obrigatório no ensino médio. **CNN**. Disponível em:  
<https://www.cnnbrasil.com.br/blogs/larissa-rodrigues/politica/pressao-das-embaixadas-franca-italia-e-alemanha-atuaram-para-barrar-espanhol-obrigatorio-no-ensino-medio/>. Acesso em: 14 ago. 2024.

PUCCI, Bruno (org.). **Teoria crítica e educação**: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: EDUFSCAR, 2007.

REIS, J. A. dos; PAULINO, L. da S.; RODRÍGUEZ, M. M. Movimento #Fica Espanhol Brasil: desafios e perspectivas. *In*: REZENDE, T. F.; BRITO, T. C. de. **Pontos de fuga em plena pandemia**: livro das Jornadas de Estudos da Linguagem do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras / UFG [E-book]. Goiânia: Cegraf UFG, 2023.

REIS, Jordana Avelino dos. **Ideologias de linguagem articuladas nos discursos sobre a reforma brasileira do ensino médio**: por que sai espanhol e fica inglês? 2023. 208 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023.

REUNIÃO deliberativa da Comissão de Educação. Disponível em:  
[https://www.youtube.com/watch?v=VyPIGikF0q8&t=5646s&ab\\_channel=TVSenado](https://www.youtube.com/watch?v=VyPIGikF0q8&t=5646s&ab_channel=TVSenado). Acesso em: 14 dez. 2024.

RODRIGUES, Fernanda Castelano; SOUZA JUNIOR, Jorge Rodrigues de; CELADA, María Teresa. Políticas plurilíngues na Educação Básica: realidades e (im)possíveis projeções. **Abehache, Revista da Associação Brasileira de Hispanistas**, n. 22, p. 6-14, dez. 2022. Disponível em: <https://revistaabehache.com/ojs/index.php/abehache/issue/view/23/47>. Acesso em: 14 maio 2023.

RODRIGUES, Fernanda dos Santos Castelano. **Língua viva, letra morta**: obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro. 2010. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

RODRÍGUEZ, Monica Mariño; AMARAL, Eduardo Tadeu Roque; MATOS, Doris Cristina Vicente da. O movimento #FicaEspanhol em nível nacional. *In: RODRÍGUEZ, Monica Mariño; AMARAL, Eduardo Tadeu Roque; MATOS, Doris Cristina Vicente da (org.). **Movimento #FicaEspanhol: lutas e resistências.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2024.*

SÁNCHEZ-CASCADO, Rosa. La evolución de la lengua y la cultura en español en Brasil. *In: INSTITUTO CERVANTES. **El español en el mundo: anuario del Instituto Cervantes 2018.** Madrid: Imprenta Nacional de la Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado, 2018. Disponível em: [https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_18/el\\_espanol\\_en\\_el\\_mundo\\_anuario\\_instituto\\_cervantes\\_2018.pdf](https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_18/el_espanol_en_el_mundo_anuario_instituto_cervantes_2018.pdf). Acesso: 14 maio 2024.*

SILVA, Cleidimar Aparecida Mendonça; REIS, Jordana Avelino dos. O movimento #fica espanhol: uma luta em prol da pluralidade linguística e cultural no ensino brasileiro. *In: FREITAS, Carla Conti de; BROSSI, Giuliana Castro; SILVA, Valéria Rosa da (org.). **Políticas e formação de professores/as de línguas: o que é ser professor/a hoje?** Anápolis: Editora UEG, 2020. p. 95-110.*

SOUSA, Millene Barros Guimarães de; VENTURI, Carmem Sílvia Félix. A desoficialização do espanhol e o cenário de (re)existência e insurgências: o/a professor/a como deliberador/a político/a e o associativismo. **Abehache, Revista da Associação Brasileira de Hispanistas**, n. 22, p. 56-73, dez. 2022. Disponível em: <https://revistaabehache.com/ojs/index.php/abehache/issue/view/23/47>. Acesso em: 14 maio 2023.

SOUZA, Ayrton Ribeiro de. Projetos de leis para implantação do ensino do Espanhol nas redes de ensino estaduais (2017-2020). *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISPANISTAS, 9., 2020, Florianópolis. **Trabalho completo [...].** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2020.*

WERNER, Kelly Cristini Granzotto; STURZA, Elaina Rosa. #Fica espanhol: a nomeação de um movimento. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 10, p. 1-16, e02133, 2021. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/3205/2894>. Acesso em: 18 set. 2023.