

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**

**Faculdade de Letras**

**Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos**

**ALANA CRISTINA DA SILVA**

**O MOVIMENTO FICA ESPANHOL BRASIL: ORIGEM E CONSOLIDAÇÃO**

Belo Horizonte

2024

ALANA CRISTINA DA SILVA

**O MOVIMENTO FICA ESPANHOL BRASIL: ORIGEM E CONSOLIDAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Orientadora: Profa. Dra. Elzimar Goettenauer de Marins Costa

Belo Horizonte

2024

S586m Silva, Alana Cristina  
O Movimento Fica Espanhol Brasil [manuscrito] : origem e consolidação / Alana Cristina Silva. – 2024.  
1 recurso online (118 f.: il.) : pdf.

Orientadora: Elzimar Goettenauer de Marins Costa.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 108-111.

Anexos: f. 112-118.

Exigências do sistema: Adobe Acrobat Reader.

1. Língua espanhola – Estudo e ensino – Falantes estrangeiros – Teses. 2. Professores de espanhol – Formação – Teses. 3. Língua espanhola – Análise do discurso – Teses. I. Costa, Elzimar Goettenauer de Marins. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD: 460.7



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

### ATA DA DEFESA DA DISSERTAÇÃO DA

**ALUNA ALANA CRISTINA DA SILVA**

Realizou-se, no dia 25 de outubro de 2024, às 14:00 horas, por videoconferência, a defesa de dissertação, intitulada "*O Movimento Fica Espanhol Brasil: Origem e Consolidação*", apresentada por **ALANA CRISTINA DA SILVA**, número de registro **2021657650**, graduada no curso de LETRAS, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Elzimar Goettenauer de Marins Costa - Orientadora (UFMG), Prof(a). Maria Carmen Aires Gomes (UnB), Prof(a). Luciana Maria Almeida de Freitas (UFF).

A Comissão considerou a dissertação:

Aprovada

Reprovada

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 25 de outubro de 2024.



Documento assinado eletronicamente por **Elzimar Goettenauer de Marins Costa, Professora do Magistério Superior**, em 30/10/2024, às 14:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Carmen Aires Gomes, Usuário Externo**, em 01/11/2024, às 13:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Luciana Maria Almeida de Freitas, Usuário Externo**, em 11/12/2024, às 11:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufmg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **3675532** e o código CRC **C2515630**.

## **AGRADECIMENTOS**

À Elzimar pelo apoio.

Ao CNPQ pelo fomento concedido.

À família, pela paciência.

À Geovana, especialmente, pois sem ela esta dissertação talvez não tivesse existido.

*“Todo sistema educacional é uma forma política de manter ou modificar a adequação dos discursos com os conhecimentos e os poderes que acarretam”. (FOUCAULT, Michael)*

## RESUMO

O ensino de espanhol no Brasil apresenta uma trajetória marcada por avanços e retrocessos, especialmente após a promulgação da Lei 11.161/2005, que tornou obrigatória sua oferta no ensino médio. No entanto, essa medida foi revogada em 2016 com a reforma do ensino médio, pela Lei 13.415. Diante de questões como a instabilidade e fragmentação do ensino de espanhol na educação básica, este estudo tem como objetivo investigar as estratégias do movimento #FicaEspanholBrasil (MFE-BR). A pesquisa utiliza as contribuições teórico-metodológicas da Análise de Discurso Crítica (Fairclough, 2001) para abordar as questões subjacentes ao impasse da reinclusão do espanhol na legislação nacional. No contexto da tramitação do PL 5.230/2023, em que define diretrizes para a política nacional de ensino médio, são analisadas as práticas discursivas e sociais de dois representantes do movimento, a partir de entrevistas semiestruturadas e publicações na página do Instagram oficial do movimento. Metodologicamente, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa, fundamentada em quatro categorias de análise (Fairclough, 2001; Resende; Ramalho, 2011; Reis, 2017), para examinar a articulação do MFE-BR. Tal abordagem é justificada por permitir explorar como o movimento promove mudanças discursivas e sociais no ensino de espanhol. Como resultado, o movimento, por meio das estratégias e articulações do movimento, representado pelos professores, que assumem uma voz institucional marcada pela desnaturalização, legitima-se ao contestar, desnaturalizar e apontar as contradições do discurso hegemônico, com o objetivo de promover a transformação social.

Palavras-chave: Movimento #FicaEspanholBr; Ensino de Espanhol; Análise de Discurso Crítica; Professores Representantes; Política Linguística.

## ABSTRACT

The teaching of Spanish in Brazil has been marked by advances and setbacks, especially after the enactment of Law 11.161/2005, which made it compulsory to teach Spanish in secondary schools. However, this measure was revoked in 2017 with the reform of secondary education, by Law 13.415. Faced with issues such as the instability and fragmentation of Spanish teaching in basic education, this study aims to investigate the strategies of the #FicaEspanholBrasil movement. The research uses the theoretical-methodological contributions of Critical Discourse Analysis (Fairclough, 2001) to address the issues underlying the impasse over the reinclusion of Spanish in national legislation. In the context of PL 5.230/2023, the discursive and social practices of two representatives of the movement are analyzed, based on semi-structured interviews and posts on the movement's official Instagram page. Methodologically, the research adopts a qualitative approach, based on four categories of analysis (Fairclough, 2001; Resende; Ramalho, 2011; Reis, 2017), to examine the articulation of MFE-BR. This approach is justified because it allows us to explore how the movement promotes discursive and social changes in Spanish teaching. As a result, the movement, through the strategies and articulations of the movement, represented by the teachers, who assume an institutional voice marked by denaturalization, legitimizes itself by contesting, denaturalizing and pointing out the contradictions of the hegemonic discourse, with the aim of promoting social transformation.

Keywords: Movimento #FicaEspanholBr; Spanish Teaching; Critical Discourse Analysis; Teacher Representatives; Language Policy.

## RESUMEN

La enseñanza del español en Brasil ha estado marcada por avances y retrocesos, especialmente tras la promulgación de la Ley 11.161/2005, que estableció la obligatoriedad de la enseñanza del español en la enseñanza secundaria. Sin embargo, esta medida fue revocada en 2017 con la reforma de la enseñanza secundaria, por la Ley 13.415. Frente a cuestiones como la inestabilidad y la fragmentación de la enseñanza del español en la educación básica, este estudio tiene como objetivo investigar las estrategias del movimiento #FicaEspanholBrasil. La investigación utiliza las contribuciones teórico-metodológicas del Análisis Crítico del Discurso (Fairclough, 2001) para abordar las cuestiones subyacentes al impasse sobre la reinclusión del español en la legislación nacional. En el contexto del PL 5.230/2023, se analizan las prácticas discursivas y sociales de dos representantes del movimiento, a partir de entrevistas semiestructuradas y posts en la página oficial del movimiento en Instagram. Metodológicamente, la investigación adopta un enfoque cualitativo, basado en cuatro categorías de análisis (Fairclough, 2001; Resende; Ramalho, 2011; Reis, 2017), para examinar la articulación del MFE-BR. Este enfoque se justifica porque permite explorar cómo el movimiento promueve cambios discursivos y sociales en la enseñanza del español. En consecuencia, el movimiento, a través de las estrategias y articulaciones del movimiento, representado por los profesores, que asumen una voz institucional marcada por la desnaturalización, se legitima impugnando, desnaturalizando y señalando las contradicciones del discurso hegemónico, con el objetivo de promover la transformación social.

Palabras clave: Movimento #FicaEspanholBr; Enseñanza del Español; Análisis Crítico del Discurso; Representantes de profesores; Política lingüística.

## LISTA DE FIGURAS

**Figura 1** - *Layout* da página oficial do movimento #FicaEspanholBrasil no Instagram

**Figura 2** - *Layout* da página oficial do FicaEspanhol Brasil no Facebook

**Figura 3** - Concepção tridimensional de discurso

**Figura 4** - Funcionamento do MFE-BR

**Figura 5** - Campanha do MFE-BR pela manutenção do espanhol no PL 5.230/23 na Câmara dos Deputados

**Figura 6** - Publicação da campanha do MFE-BR pela permanência do espanhol no PL 5.230/23 no Senado

**Figura 7** - Campanha do MFE-BR pela manutenção do espanhol na última votação do PL 5.230/23

## LISTA DE QUADROS

**Quadro 1** - Membros do #FicaEspanholBrasil

**Quadro 2** - Legislações do MFE-BR em tramitação

**Quadro 3** - Categorias de análise da ADC

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRALIN - Associação Brasileira de Linguistas

ADC - Análise de Discurso Crítica

APEMG - Associação de Professores de Minas Gerais

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CCJ - Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania

CEB - Câmara de Educação Básica

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

CNE - Conselho Nacional de Educação

EM - Ensino Médio

EMP - Emenda de Plenário a Projeto com Urgência

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

IC - Instituto Cervantes

ISF - Idiomas Sem Fronteiras

LC - Linguística Crítica

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LEM - Língua Estrangeira Moderna

LOGSE - Ordenación General del Sistema Educativo

MEC - Ministério da Educação

MFE - Movimento #FicaEspanhol

MP - Medida Provisória

NEM - Novo Ensino Médio

OCDE - Organização para a Cooperação de Desenvolvimento Econômico

OCEM - Orientações Curriculares para o Ensino Médio

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PEC - Proposta de Emenda à Constituição

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PL - Projeto de Lei

PNE - Plano Nacional de Educação

PNLD - Programa Nacional do Livro e do Material Didático

SEB - Secretaria de Educação Básica

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

## SUMÁRIO

<b>ALÉM DO EFÊMERO, AQUÉM DO PERPÉTUO.....</b>	<b>15</b>
<b>CAPÍTULO I - ESPANHOL NO BRASIL: FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E LEGISLATIVOS.....</b>	<b>20</b>
1.1 Panorama histórico do espanhol na educação básica.....	20
1.2 O ensino de espanhol em documentos oficiais.....	32
1.3 Origem e desafios do Movimento Fica Espanhol Brasil.....	39
<b>CAPÍTULO II - A ANÁLISE DO DISCURSO CRÍTICA E SUA PERSPECTIVA DIALÉTICA.....</b>	<b>50</b>
2.1 Análise do Discurso Crítica: origem e objetivos.....	50
2.2 Uma concepção dialética de discurso.....	53
2.3 As três dimensões do discurso.....	56
<b>CAPÍTULO III - ABORDAGENS E ESTRATÉGIAS DE PESQUISA.....</b>	<b>65</b>
3.1 Categorias de Análise.....	67
3.2 Dados de coleta.....	69
<b>CAPÍTULO IV - MOVIMENTO FICA ESPANHOL BRASIL EM PERSPECTIVA: CONJUNTURA, ARTICULAÇÃO E CONQUISTAS.....</b>	<b>72</b>
4.1 Conjuntura socio-histórica e política do MFE-BR.....	72
4.2 O MFE-BR segundo os professores representantes.....	73
4.3 Estratégias e articulações do MFE-BR.....	81
4.4 Impacto do MFE-BR no contexto da tramitação do PL 5.230/23.....	86
4.5 Conquistas e impasses do MFE-BR.....	98
4.6 Resultado parcial da análise.....	102
<b>REFLEXÕES SOBRE A DIFICULDADE DO RETORNO DO ESPANHOL AO CURRÍCULO.....</b>	<b>106</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>108</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>112</b>
ANEXO A - Roteiro de perguntas para entrevista com professores representantes.....	112
ANEXO B - Termo de assentimento livre e esclarecido.....	113
ANEXO C - Parecer do comitê de ética em pesquisa (CEP).....	115

## ALÉM DO EFÊMERO, AQUÉM DO PERPÉTUO

A relação entre política linguística e ensino de espanhol tem sido tema de discussões em linguística aplicada (LA) devido às mudanças políticas, sobretudo com a revogação da lei 11.161/2005 e a aprovação da reforma do ensino médio, a lei 13.415/2017, que consolida o inglês como única língua adicional obrigatória na educação básica. Nesse contexto de transformações, as ações do movimento nacional #FicaEspanhol têm se mostrado um valioso objeto de estudo. Dessa forma, em consonância com Eres Fernández (2018), devemos nos questionar o motivo pelo qual ao invés de avançarmos, retrocedemos em termos de ensino de línguas adicionais no país. Acreditamos que um dos motivos seja a falta de uma política linguística de Estado para a manutenção da oferta de línguas adicionais, especificamente o espanhol. Assim, o tema deste estudo é o movimento #FicaEspanholBrasil como possível articulação em defesa do espanhol como componente curricular na educação básica brasileira.

Dentre as mudanças na legislação do ensino de espanhol como resultado de alterações de poder político, destacamos a lei nº 11.161 em 2005 que foi implementada de forma gradativa no país, com prazo até 2010, e estabelecia a obrigatoriedade do ensino de espanhol como língua adicional, conforme expõe o fragmento da lei: “Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio” (Brasil, 2005). No entanto, a comumente conhecida “lei do espanhol” foi revogada pela lei 13.415, publicada por meio da Medida Provisória 746/2016 e sancionada em 2017. Assim, de acordo com o inciso 4:

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

Para Marcia Paraquett e Carlos Silva Junior (2019), a revogação da “lei do espanhol” é um retrocesso para o hispanismo no Brasil, uma vez que assume caráter antidemocrático e hegemônico ao determinar apenas uma língua adicional, o inglês, como obrigatória na educação básica. A revogação é um dos eventos que demonstram a inconstância do ensino do espanhol nas escolas regulares (Fernández, 2018). As modificações curriculares resultantes das mudanças no poder político impossibilitam que os alunos tenham acesso garantido ao espanhol como língua adicional. Nesse contexto, surgiu o movimento

#FicaEspanhol, que teve início em setembro de 2016, imediatamente após a publicação da MP, como uma tentativa de mobilização nacional que ganhou força através da internet, tendo a *hashtag* #FicaEspanhol em redes sociais como Facebook, Instagram e Twitter. A iniciativa surgiu do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto Espanhol da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), então coordenado pela professora Mônica Nariño Rodríguez (Amaral; Almeida; Araujo, 2022), tornando-se a luta de um coletivo de professores do Rio Grande do Sul (RS).

Uma das conquistas do movimento ocorreu no RS em 2018, quando começou a tramitação de uma Proposta de Emenda à Constituição (PEC) daquele estado. Nesse mesmo ano, a PEC foi aprovada e a Constituição do RS foi alterada no que tange à oferta do ensino de língua espanhola. Assim, o movimento se fortaleceu e em 2020 se estendeu por todo o Brasil, sendo liderado nos estados pelas associações de professores de espanhol.

No que concerne à relevância do idioma, o espanhol foi o mais escolhido pelos candidatos do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) durante os últimos dez anos, variando entre 52% e 63% das escolhas (Amaral; Almeida; Araujo, 2022). Segundo dados do Ministério da Educação (MEC), o número de escolas regulares que oferecem a disciplina de espanhol vem caindo nos últimos anos. Em 2007, o número de escolas do ensino médio regular, com disciplina de língua espanhola, eram 4.988 escolas, em 2013 atingiu o maior número, 15.393 escolas com o espanhol na grade curricular. A partir de 2015, porém, observamos um declínio, pois, em 2020, por exemplo, são 11.767 escolas.

De acordo com Rajagopalan (2013), o ensino de línguas adicionais é permeado por motivos políticos. Tendo em vista a revogação da lei 11.161/2005 e implantação da lei 13.415/2017, pode-se considerar que a luta do movimento #FicaEspanhol pela reinclusão do espanhol nas normas estaduais e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), tenciona as relações de poder, que afetam diretamente o sistema de ensino ao passo que desestabilizam políticas linguísticas em processo de consolidação, como acontecia com a lei 11.161/2005. O evento discursivo mobiliza agências humanas contrárias à decisão arbitrária a exclusão do espanhol como língua adicional obrigatória no ensino médio.

Diante do contexto apresentado, o problema que norteia este trabalho centra-se nas seguintes questões: qual é o objetivo do movimento #FicaEspanhol, qual é o impacto do movimento nas legislações referentes ao ensino de línguas adicionais no Brasil e como os professores representantes avaliam o movimento #FicaEspanholBrasil em relação às conquistas e desafios para a reinclusão do espanhol na educação básica?

A hipótese é de que o movimento #FicaEspanhol se configura como uma luta por uma política linguística estável em resposta à inconstância nas políticas públicas existentes nessa área. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento mais recente que estabelece diretrizes para a educação básica brasileira, por exemplo, menciona o espanhol na parte diversificada do currículo, como um possível itinerário formativo, isto é, oferecido apenas a partir do desejo da comunidade escolar. Nessa perspectiva, ainda faltam diretrizes públicas e linguísticas que contribuam para o desenvolvimento de um ensino eficiente e eficaz, sobretudo contínuo, da língua espanhola, que muitas vezes é negada ou ignorada.

Nesse sentido, o objetivo do estudo é apontar os desdobramentos do movimento #FicaEspanhol no Brasil, buscando analisar o impacto e a contribuição do movimento para a consolidação de políticas linguísticas no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas adicionais na educação básica, especialmente no atual ensino médio. O ponto de partida surgiu de inquietações como a instabilidade e a fragmentação do ensino de espanhol na educação pública brasileira. Sendo assim, nesta dissertação, investiga-se as circunstâncias que deram origem ao movimento, a fim de problematizar questões referentes às legislações para o ensino de línguas adicionais na escola e suas consequências na manutenção da oferta do espanhol.

Tais preocupações são resultantes de observações feitas durante a participação no PIBID, durante os Estágios Curriculares Supervisionados, nas monitorias, além das vivências no Programa Idiomas Sem Fronteiras (ISF) no contexto da revogação da lei 11.161, de 2005. A partir de experiências no PIBID, observamos que apesar da contínua mudança de políticas linguísticas no período da graduação, também foi notável a resistência de professores coordenadores do projeto, de bolsistas da licenciatura em espanhol da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), professores supervisores do subprojeto, diretores e alunos das escolas pela oferta dessa língua. A retirada da língua da grade escolar ameaçava a manutenção do subprojeto de espanhol, já que, sem escolas aptas a receber o programa, o subprojeto não aconteceria.

A carência de escolas, públicas e privadas, com oferta de espanhol também influenciou no desenvolvimento dos Estágios Curriculares Supervisionados, gerando inquietação acerca do motivo pelo qual o espanhol ficava à margem. As inquietações também foram observadas no âmbito universitário, durante as experiências de monitoria nas disciplinas iniciais de língua espanhola e como professora no programa ISF. Nesse programa, houve muita procura pelos cursos, no entanto, o objetivo dos alunos era ter uma certificação para concorrer a editais de intercâmbio, já nas monitorias, a adesão era baixa, sendo que os encontros mais requeridos eram em semanas anteriores às provas, sobretudo

com discussões de questões de provas passadas. Desse modo, pensar em políticas públicas e linguísticas é fundamental para a manutenção da oferta do idioma em todos os níveis de escolaridade. Conforme Paraquett, o movimento #FicaEspanhol é considerado o início da quarta onda do hispanismo brasileiro, pois:

se caracteriza pela pluralidade de lugares de fala, já que há profissionais e pesquisadores(as) de diferentes procedências geopolítica, de gênero, de sexo, de etnia, de credo, de idade, ainda que predominem jovens. Dessa forma, a quarta onda está se constituindo num coletivo muito plural que vai fazer o espanhol ficar, não porque seja nossa área específica de trabalho, mas porque é a língua nacional majoritária da América Latina. (2020, p. 17)

Assim, o trabalho ora proposto justifica-se especialmente por apresentar um caráter político, ou seja, busca investigar e problematizar as questões referentes à desoficialização para o ensino de espanhol. Além disso, observamos uma carência de trabalhos publicados na área de espanhol sobre o tema proposto. Com base em um levantamento feito por Paraquett e Carlos Silva Junior (2019) no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), das pesquisas realizadas entre 2000 e 2017 nas áreas de Linguística e Linguística Aplicada, o número de trabalhos aumentou após a implementação da lei do espanhol. De acordo com os autores, há a sensação de estarmos subindo ao Andes, ainda que em alguns momentos se sinta instabilidade. Desse modo, com este trabalho, colaboramos para o fortalecimento do hispanismo no país, uma vez que se busca demonstrar a importância do ensino de espanhol na escola básica para a ampliação dos conhecimentos e para a formação integral dos estudantes.

Para cumprir os objetivos, este trabalho se organiza em quatro capítulos, a saber: no Capítulo I abordamos a trajetória legislativa do ensino de espanhol no Brasil, evidenciando os fenômenos de disjunção e desoficialização da língua (Rodrigues, 2010) em relação ao papel das políticas públicas e dos documentos oficiais nesse processo. Na sequência, no Capítulo II, abordamos a análise do discurso crítica (ADC) como referencial teórico a fim de sustentar a análise. A perspectiva dialética de discurso cunhada pelo teórico britânico Fairclough possibilitou uma reflexão aprofundada sobre as forças sociais e as relações de poder. Já no Capítulo III, apresentamos as abordagens metodológicas utilizadas para a coleta e análise dos dados, estabelecendo categorias que ancoram a interpretação dos resultados obtidos. Por último, o – “Capítulo IV – MFE-BR em perspectiva: conjuntura, articulação e conquistas” – desenvolvemos a análise do *corpus* destacando a articulação do

MFE-BR no contexto socio-histórico e político, revelando as vozes dos professores representantes e as estratégias que têm sido empregadas para promover a (re)inclusão do espanhol no currículo da educação básica. As conquistas e os impasses identificados demonstram a complexidade desse processo, mas também a resiliência e o comprometimento do movimento em buscar um espaço significativo para o idioma no cenário educacional brasileiro.

## **CAPÍTULO I - ESPANHOL NO BRASIL: FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E LEGISLATIVOS**

Neste capítulo, exploraremos a trajetória do ensino de espanhol no Brasil, analisando seus fundamentos históricos e legislativos. A seção inicial apresenta um panorama histórico do ensino de espanhol na educação básica. Em seguida, examinamos documentos oficiais que delineiam as diretrizes e políticas educacionais relacionadas ao ensino do idioma, destacando a evolução das normativas. Por fim, discutiremos a origem e os desafios do movimento #FicaEspanhol que, a partir de sua desoficialização, surge como uma mobilização social para defender a permanência da língua nas escolas. Tais tópicos permitem uma compreensão mais abrangente da relevância e dos desafios do ensino de espanhol no Brasil.

### **1.1 PANORAMA HISTÓRICO DO ESPANHOL NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

No presente capítulo, realizamos uma contextualização histórica do ensino de espanhol na educação básica no Brasil, visando abordar aspectos que contribuirão para a compreensão do contexto em que o movimento #FicaEspanhol surgiu e se desenvolveu. Investigamos a questão da fragmentação e da instabilidade no ensino do espanhol por meio da análise da legislação em dois segmentos: primeiro, examinamos a institucionalização do ensino do espanhol no Colégio Pedro II, até a Lei 13.415/2017, abrangendo as Leis de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961, 1971 e 1996, além da Lei 11.161 (conhecida como Lei do Espanhol); segundo, abordamos os documentos oficiais os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Na última seção do capítulo, discutimos o surgimento do movimento #FicaEspanhol. Nesse sentido, dois conceitos discutidos por pesquisadores em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira norteiam a análise histórica: a desoficialização, a retirada do espanhol das leis e documentos normativos nacionais e a disjunção.

De acordo com as pesquisas de Guimarães (2021), o ensino de literatura espanhola remonta ao ano de 1870, no Colégio Pedro II<sup>1</sup>. Além disso, há documentação que indica o

---

<sup>1</sup>Fundado no Rio de Janeiro em 1837, o Colégio Pedro II é considerado modelo nacional de ensino durante o Império até a Primeira República. Como explica Rodrigues (2010, p. 32): “Em 1931, o Decreto Nº 19.890, de 18 de abril, afirma dispor sobre a organização do ensino secundário no ‘Colégio Pedro II e em estabelecimentos sob o regime de inspeção oficial’ (BRASIL, 1931). Nele, portanto, o Colégio e as demais escolas desse nível do país passaram a ser regidos pela mesma

início do ensino da língua espanhola em instituições específicas, como a Academia de Comércio do Rio de Janeiro em 1905 e a Escola de Estado Maior em 1906. Somente em 1919 o espanhol<sup>2</sup> passou a integrar o plano curricular do Colégio Pedro II, como gesto de reciprocidade ao governo uruguaio que havia introduzido o ensino de português como disciplina optativa em 1917 (Freitas; Guimarães, 2018).

O professor Antenor Nascentes (1886-1972) foi o primeiro a assumir a cátedra de espanhol, publicando a primeira *Gramática da Língua Espanhola* no Brasil, pela Companhia Editora Nacional, em 1920. Tal informação é corroborada pela Lei Nº 3.674, de 7 de janeiro de 1919, que estabelece a despesa anual do orçamento público do Colégio Pedro II e dos colégios militares de Barbacena, Porto Alegre e Rio de Janeiro. Esta legislação reforça o ato de reciprocidade estabelecido entre o governo brasileiro e o governo uruguaio:

Subvenção a institutos de Ensino:

Augmentada de 9:600\$ a do Collegio Pedro II, para attender a despezas com a criação da cadeira de hespanhol em aquelle collegio, **em reciprocidade do acto identico da Republica do Uruguay.**

[...] Augmentada de 9:600\$ para pagamento de vencimentos do professor de hespanhol no Collegio Militar do Rio de Janeiro; e augmentada de 4:800\$ nas sub-consignações **«Escola Militar» «Collegio Militar do Rio de Janeiro» e «Collegio Militar de Porto Alegre» e «Collegio Militar de Barbacena»** para o pagamento de gratificações aos officiaes que servirem de sub-secretario (Brasil, 1919, grifos nossos)

No entanto, por falta de uma política linguística, o espanhol foi retirado das escolas regulares na década de 1920 e o professor Antenor Nascentes foi transferido para uma segunda cadeira de português, como regulamenta o Decreto Nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925. A Lei Rocha Vaz, como a reforma ficou conhecida, determinava por meio do artigo 48 que “o Professor da cadeira de hespanhol poderá ser transferido para uma segunda cadeira de portuguez, ficando então extinta aquella cadeira e continuando facultativo o estudo do italiano no 4º anno” (Brasil, 1925). O professor foi transferido para a cadeira de português, e não há registros documentais sobre a continuidade do ensino de espanhol até a implementação da legislação subsequente.

---

regulamentação, ambos fazendo parte de um único decreto lei, ou seja, uma mesma normativa. Apenas em 1942, quando passa a vigorar a lei Nº 4.244 (Lei Orgânica do Ensino Secundário), a legislação do ensino secundário brasileiro deixa de referir nominalmente o Colégio Pedro II (BRASIL, 1942)”.

<sup>2</sup> Segundo Anselmo Guimarães e Luciana Freitas (2018), os estudos sobre o ensino do espanhol baseiam-se nas leis federais e nas interpretações de Valmir Chagas (1957), porém o pesquisador constata através de anúncios de Jornal do Commercio do Rio de Janeiro que o espanhol era ensinado em escolas particulares em 1827, ou seja, o ensino de espanhol é anterior à aprovação da cátedra no Colégio Pedro II em 1919.

Em 9 de abril de 1942, entrou em vigor a Lei Orgânica do Ensino Secundário, Decreto-Lei nº 4.244, coordenada pelo ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema. Uma das alterações propostas pela reforma Capanema consistiu na reestruturação do ensino secundário em dois ciclos: o ginásial, com duração quatro anos, e um subsequente, de três anos, subdividido em científico, com ênfase no estudo das ciências, e clássico, voltado para o estudo das letras clássicas e modernas, a ser cursado após a conclusão do curso ginásial (Costa; Rodrigues; Freitas, 2009; Daher, 2006).

Rodrigues (2010, p. 74) aponta que o Decreto-Lei Nº 4.244 dá sequência ao processo de instrumentalização do ensino, evidenciada pela divisão do ensino secundário entre clássico e científico. No que se refere ao ensino do espanhol, este era obrigatório no primeiro ano de estudo tanto no ensino secundário científico como no clássico. No entanto, este último previa um ano adicional de espanhol, resultando em dois anos de espanhol no ensino clássico, conforme estipulado no decreto-lei (Brasil, 1942).

É útil destacar que a inserção do espanhol no currículo ocorreu devido à substituição do alemão, retirado do currículo em função do contexto histórico, com a política do governo de Getúlio Vargas de oposição ao Eixo formado por Alemanha, Itália e Japão durante a Segunda Guerra Mundial (Picanço, 2006). Outras políticas linguísticas relacionadas ao ensino de espanhol foram introduzidas em 1943. Em 03 de fevereiro daquele ano, o ministro Capanema publicou a Portaria Ministerial nº 127, que delineava o programa de espanhol para os cursos clássico e científico. Esse programa foi dividido em quatro partes: I Leitura, II Gramática, III Noções de História Literária e IV Outros exercícios:

**I. Leitura; Far-se-á em trechos fáceis, em prova e verso, que tenham por assunto principal a paisagem e a vida na Espanha e nos países americanos de língua espanhola e, posteriormente, por já aspirar a constituir, uma iniciação literária, em excertos dos maiores escritores espanhóis e hispano-americanos.** II. Gramática: Com o apoio nessa leitura, se tratará do seguinte; Unidade I: 1. Artigos, substantivo, adjetivo, pronomes e numerais. 2. Flexões de número, gênero e grau. Unidade II: 1. Verbos: pessoas, números, tempos e modos: 2. Vozes. 3. Verbos auxiliares haver é ser. 4. Verbos regulares e irregulares. Unidade III: 1. Formação das palavras. Composição e derivação. Prefixos e sufixos. 2. Principais regras de concordância, 3. Regência. 4. Construção. 5. Arcaísmos e neologismos, 6. Barbarismos e solecismos. 7. Idiotismos. III. **Noções de história literária: - Dar-se-ão ainda as seguintes noções de história literária: Unidade I: Períodos em que se divide a história da literatura espanhola, com indicação dos principais escritores e de suas principais obras.** Unidade II: **Os principais escritores, e Suas principais obras, dos países americanos de língua espanhola.** IV. Outros exercícios: Além da leitura e dos exercícios próprios de cada unidade de gramática e de história literária, haverá: 1. Exposições orais, reprodução livre dos trechos lidos na aula. 2. Exercícios para ampliação do vocabulário. 3. Exercícios de redação e de composição. 4. Exercícios de ortofonia e de

ortografia. 5. Exercícios de tradução e de versão. (BRASIL, 1943, grifos nossos)

Cabe destacar que o programa delineado na portaria abrange uma ampla gama de habilidades linguísticas e literárias, incluindo leitura, gramática, noções de história literária e uma variedade de exercícios práticos. A ênfase na leitura de textos em espanhol, tanto em prosa quanto em verso, e a posterior introdução aos principais escritores espanhóis e hispano-americanos demonstra o reconhecimento do espanhol como uma língua com uma tradição literária. Além disso, a abordagem detalhada da gramática e o estudo da história literária proporcionam aos estudantes uma compreensão abrangente da língua e da cultura espanhola.

Tomando em consideração tal informação, bem como a retificação datada de 15 de abril (Brasil, 1942) que retirou um ano adicional de estudo de espanhol no currículo do ensino clássico, é pertinente promover uma reflexão acerca da construção de uma imagem do espanhol durante o período de meados do século XX. Esta imagem frequentemente retrata o espanhol como uma língua de aprendizado fácil para os falantes de português, o que pode sugerir uma percepção equivocada de competência espontânea (Celada, 2002).

Seguindo o itinerário de políticas linguísticas para o espanhol, em 1945 outra portaria foi promulgada a fim de determinar como o espanhol deveria ser ensinado. A Portaria nº 556, de 13 de novembro, expedida pelo ministro Raul Leitão da Cunha, que sucedeu Capanema, reafirma o programa estabelecido pela Portaria Nº 127, de 3 de fevereiro de 1943. O documento detalha o método a ser utilizado pelo professor:

Técnica geral do ensino – **Dada a semelhança entre o espanhol e o português, o ensino poderá ser dado naquela língua desde a primeira aula.** Em todos os assuntos o professor se esforçará por salientar as divergências profundas que em certos pontos, como em matéria de vocabulário, as duas línguas apresentam. **Combaterá certos vícios próprios do brasileiro**, como a aspiração do *H*, a pronúncia do *l* como *r* forte, emissão reduzida do *e* e do *o* finais, o uso do artigo *lo* em vez de *los*, a ditongação inadequada do *e* e do *o* tônicos. **Depois do primeiro trimestre, não será permitido ao aluno, em classe, o uso da língua portuguesa a fim de habituá-lo a pensar em espanhol.** Em todo o curso o professor se esforçará por inculcar nos alunos o amor da língua espanhola e o zelo dela, traduzido no desejo de bem manejá-la. (Brasil, 1945, grifos nossos)

Cabe ressaltar o caráter impositivo da portaria, conforme se nota nos trechos destacados, que refletem o período marcado pelo nacionalismo. Outro ponto de destaque,

trata-se da ilusão de competência espontânea se considerarmos que o aluno deverá se comunicar exclusivamente em espanhol após o primeiro trimestre de estudo da língua. A reforma Capanema de 1942, ainda que problemática pelas questões que apontamos, constitui um marco para a política linguística de espanhol porque determinava a obrigatoriedade da língua espanhola, o que será perdido no processo de desoficialização ao qual o espanhol é submetido nas LDBs posteriores.

O ensino da língua espanhola foi mantido nas instituições educacionais de acordo com as disposições estabelecidas pela legislação de 1942 até a promulgação da Lei Nº 4.024, datada de 20 de dezembro de 1961, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nessa legislação, as referências específicas ao ensino do espanhol e de outras línguas adicionais foram ocultadas, sendo substituídas apenas por menções às disciplinas obrigatórias e optativas, conforme estabelecido nos seguintes artigos:

Art. 35. Em cada ciclo haverá disciplinas e práticas educativas, **obrigatórias e optativas**.

§ 1º Ao Conselho Federal de Educação compete indicar, para todos os sistemas de ensino médio, até cinco disciplinas **obrigatórias**, cabendo aos conselhos estaduais de educação completar o seu número e relacionar as de caráter **optativo** que podem ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino.

[...]

Art. 44. O ensino secundário admite variedade de currículos, segundo as matérias **optativas** que forem preferidas pelos estabelecimentos.

§ 1º O ciclo ginasial terá a duração de quatro séries anuais e o colegial, de três no mínimo.

§ 2º Entre as disciplinas e práticas educativas de **caráter optativo** no 1º e 2º ciclos, será incluída uma vocacional, dentro das necessidades e possibilidades locais.

Art. 45. No ciclo ginasial serão ministradas nove disciplinas.

*Parágrafo único.* Além das práticas educativas, não poderão ser ministradas menos de 5 nem mais de 7 disciplinas em cada série, das quais uma ou duas devem ser **optativas** e de **livre escolha** do estabelecimento para cada curso.

Art. 46. Nas duas primeiras séries do ciclo colegial, além das práticas educativas, serão ensinadas oito disciplinas, das quais uma ou duas **optativas**, de **livre escolha** pelo estabelecimento, sendo no mínimo cinco e no máximo sete em cada série. (Brasil, 1961, grifos nossos)

Nos trechos destacados, observamos a reiteração da separação curricular, caracterizando o processo de disjunção do currículo. A distinção entre disciplinas obrigatórias e optativas marca um momento de divisão no currículo, em que as línguas adicionais foram incorporadas à parte diversificada do plano curricular, sujeitas à livre escolha pelos sistemas de ensino e pelas instituições educacionais.

Além disso, notamos a ausência do termo “língua estrangeira” devido à omissão sobre quais línguas adicionais deveriam ser oferecidas. A alteração na estrutura curricular da LDB de 1961 teve um impacto significativo no ensino de espanhol, pois essa decisão ficou a critério do Conselho Federal de Educação e dos Conselhos Estaduais de Educação. Essa lacuna na legislação resultou no gradual desaparecimento do ensino do espanhol das escolas brasileiras (Eres Fernández, 2018).

Em 1971, foi promulgada uma nova LDB, a Lei Nº 5.692, de 11 de agosto. A respeito do ensino de espanhol, não há mudança significativa; entretanto, é relevante destacar o reaparecimento do termo “línguas estrangeiras” no plural, o que gerou uma ambiguidade em relação aos idiomas a serem incluídos no currículo escolar. O seguinte inciso aborda a organização do ensino de línguas estrangeiras:

§ 2º **Em qualquer grau**, poderão organizar-se classes que reúnam alunos de diferentes séries e de equivalentes níveis de adiantamento, para o ensino de **línguas estrangeiras** e outras disciplinas, áreas de estudo e atividades em que tal solução se aconselhe. (Brasil, 1971, grifos nossos)

Novamente, observa-se uma ausência de especificidade em relação ao ensino de espanhol e priorização do inglês, uma vez que será considerado como sinônimo de língua estrangeira. Além disso, o disposto demonstra uma flexibilização na organização das aulas, permitindo a formação de turmas com alunos de diferentes séries e níveis de proficiência para o ensino de línguas estrangeiras. Entretanto, com a Resolução 58 de 22 de dezembro de 1976 (CFE), o estudo de Língua Estrangeira Moderna (LEM) passa a fazer parte do núcleo comum, com obrigatoriedade para o ensino de 2º grau, recomendando-se a sua inclusão nos currículos de 1º grau onde as condições o indiquem e permitam.

Em 20 de dezembro de 1996, foi sancionada a Lei Nº 9.394, a terceira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em vigor atualmente. Esta legislação não trouxe alterações substanciais no *status* do espanhol no contexto da educação básica. No entanto, introduziu o princípio da pluralidade linguística e reconhecimento dos contextos socioculturais regionais, uma perspectiva que posteriormente seria retomada e ampliada em discussões sobre integração regional na América Latina. Os artigos 26 e 36 dispõem sobre o ensino de língua estrangeira:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, **em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas**

**características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.**

§5º Na parte diversificada do currículo será incluído, **obrigatoriamente**, a partir da quinta série, o ensino de **peelo menos uma língua estrangeira moderna**, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

Art. 36. III será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e **uma segunda, em caráter optativo**, dentro das disponibilidades da instituição. (Brasil, 1996, grifos nossos)

Portanto, os artigos 26 e 36 da LDB de 1996 refletem a continuidade da ambiguidade em relação à inclusão de idiomas no currículo. Esses artigos conferem à comunidade escolar a responsabilidade de escolher as línguas adicionais a serem ensinadas, sendo uma obrigatória e outra opcional. Essa ambiguidade reflete a influência de preceitos advindos da Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) da Espanha.

A legislação brasileira, conforme destacado por Daher (2006, p. 9), é baseada na legislação espanhola, que enfatiza o pluralismo linguístico, permitindo que a comunidade escolar decida qual língua será ensinada. Por sua vez, o princípio de pluralidade linguística está alinhado com os objetivos da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)<sup>3</sup>, caracterizada por ser uma iniciativa fundamentada em estudos científicos, e não em considerações políticas (Montoya, 2016, p. 173).

Portanto, é perceptível não apenas a influência da Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) da Espanha sobre a LDB, mas também a convergência entre os princípios de pluralidade linguística presentes em ambas as legislações e em organizações educacionais internacionais, como a OCDE. No entanto, é útil considerar o impacto prático desse princípio na legislação, pois sua interpretação no contexto brasileiro resulta em uma falta de clareza em relação à língua adicional a ser priorizada no ensino, especialmente no que diz respeito ao espanhol. Nesse contexto adaptar legislações estrangeiras, Lesmes argumenta a pertinência da elaboração de documentos oficiais específicos para o contexto latinoamericano, para a qual a “Latinoamérica deve reescrever seus próprios documentos normativos que reflitam a sua realidade”<sup>4</sup> (2020, p. 40, tradução nossa).

---

<sup>3</sup> Fundada na França em 1961, é responsável pelo Pisa, sigla em inglês para o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes.

<sup>4</sup> “Latinoamérica debe reescribir sus propios documentos normativos que reflejen su realidad” (2020, p. 40).

Um outro aspecto significativo na LDB de 1996 para contextualizar a trajetória do ensino da língua espanhola ao longo do tempo, é a noção de capitalização linguística. Essa abordagem mercadológica das línguas adicionais na educação básica pode ser observada no termo “clientela” utilizado para se referir aos estudantes. Zoppi-Fontana (2009) descreve esse fenômeno como o ato de conferir às línguas um “valor de troca”, tornando-as tanto um bem de consumo imediato quanto um investimento no mercado futuro, avaliando seu valor simbólico em termos econômicos.

Nesse contexto, sob a influência do capitalismo e da globalização, as línguas adicionais perdem sua natureza referencial de formação integral do aluno. Conforme apontado por Rodrigues (2012), elas se tornam instrumentais e utilitaristas, em detrimento de sua importância como via de acesso a outras culturas. Além disso, a noção de capitalização linguística contribui para compreender o contexto de aprovação da lei 11.161, que estabelece a obrigatoriedade do espanhol, uma vez que a motivação econômica contribuirá para o estabelecimento de integração regional.

Em 1991, foi assinado o Tratado para a Constituição de um Mercado Comum entre os países do Sul, o Mercosul. Este tratado foi responsável por impulsionar a inclusão do espanhol, desempenhando um papel significativo na aprovação da Lei 11.161. Segundo Costa, Rodrigues e Freitas (2009), a justificativa para a promulgação da Lei do Espanhol baseou-se na intenção de promover a integração entre os países membros do Mercosul. Por outro lado, Eres Fernández (2018) destaca o papel do esforço conjunto de associações de professores e especialistas para a aprovação e implementação da lei, apesar de existirem ressalvas quanto às questões políticas e econômicas envolvidas para a aprovação da legislação.

O projeto de lei apresentado por Átila Lira tramitou por quase cinco anos no Congresso Nacional até receber sanção presidencial (Rodrigues, 2010). Assim, o percurso para a aprovação da lei 11.161 envolveu um longo processo de tramitação, com muitos documentos escritos, discursos proferidos, emendas propostas e discutidas, até que um texto final fosse sancionado pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

Assim, a promulgação da referida lei foi caracterizada por conflitos entre interesses econômicos e políticos. Guimarães (2011) observa que foi desafiador elaborar uma legislação que não entrasse em conflito com o estabelecido na LDB de 1996. Como mencionado anteriormente, essa lei determinava, no artigo 36, a inclusão obrigatória de uma língua estrangeira moderna, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda língua, opcional, dentro das possibilidades da instituição, no ensino médio (Brasil, 1996). Portanto, a

exigência de incluir o espanhol como segunda língua estava em conformidade com as disposições da LDB.

Neste contexto, a lei foi promulgada em 2005 e por abordar especificamente o ensino da língua espanhola, adquiriu a designação informal de “Lei do Espanhol”, representando um marco significativo para o ensino dessa língua. Essa legislação, focada no ensino da língua espanhola, apresentou uma mudança substancial em relação às abordagens anteriores das LDB de 1961 e 1971 ao estipular a oferta obrigatória do espanhol no ensino médio e opcional no ensino fundamental.

Conforme observado por Guimarães (2011, p. 8), a aprovação da lei foi uma solução adotada ao “tornar a oferta do espanhol obrigatória, porém facultativa para o aluno se matricular, o que já incluiria o idioma como opção”. Sua estrutura compreende uma ementa e sete artigos dedicados a assegurar a oferta obrigatória do ensino do espanhol na escola básica:

[...]

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

§ 1º O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei.

§ 2º É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries.

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

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

Art. 4º A rede privada poderá tornar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna.

Art. 5º Os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução desta Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada.

Art. 6º A União, no âmbito da política nacional de educação, estimulará e apoiará os sistemas estaduais e do Distrito Federal na execução desta Lei.

Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação. (Brasil, 1996)

A lei 11.161 estabelece o ensino obrigatório do espanhol no ensino médio, gerando polêmicas e interpretações divergentes, especialmente em relação à oferta obrigatória e matrícula facultativa da língua. Atualmente, a lei é considerada esdrúxula por estudiosos em linguística aplicada por apresentar fissuras que tornaram desafiador a sua implementação, uma vez que poderia, por exemplo, alterar a LDB. Rodrigues (2010) aponta que a função da ementa é apresentar os objetivos da lei, no entanto, tal função é desempenhada pelo artigo

1º. A ementa da lei 11.161 não declara objetivamente seus propósitos, exigindo a leitura dos artigos subsequentes para compreender seu objeto e objetivos. Assim, a partir de reflexões de Orlandi (2004), a autora esclarece que os artigos seguintes funcionam como suturas para tentar conter a fissura deixada na ementa.

Destacamos, portanto, as principais fissuras descritas por Rodrigues (2010). A primeira refere-se ao prazo de cinco anos estabelecido para a implantação da lei, que foi interpretado de forma variada pelos estados, refletindo diferentes abordagens na execução da norma. Em São Paulo, por exemplo, a implementação iniciou em 2010, após cinco anos da sanção da lei.

A segunda fissura apresentada legitima a disjunção entre o ensino de línguas adicionais na escola e em cursos livres, gerando debates sobre sua legalidade e representatividade. Para Rodrigues (2010, p. 149) a lei 11.161 introduz uma novidade na legislação educacional ao reconhecer a participação da “rede privada” no sistema educacional brasileiro. Além disso, permite que cada sistema educacional atue de maneira distinta para garantir o ensino de línguas adicionais no ensino médio. Essa disposição por si só, é controversa, pois estabelece uma diferenciação entre “público” e “privado” dentro do texto legal. Além disso, a lei incentiva a matrícula em cursos livres, gerando debates sobre sua legalidade e representatividade.

A terceira fissura diz respeito à implementação da lei 11.161 que depende da regulamentação pelos Conselhos Estaduais de Educação, considerando as necessidades e possibilidades regionais. Os Conselhos Estaduais de Educação têm papel fundamental na interpretação e execução da lei, podendo flertar com a ilegalidade. Portanto, a textualidade jurídica apresenta cicatrizes que são fechadas pelas instâncias jurídicas autorizadas, como os Conselhos Estaduais de Educação, que interpretam e regulamentam a lei para sua implementação.

Assim, a análise da lei 11.161 não busca esclarecer seu sentido absoluto, mas sim destacar a inexorável incompletude presente na textualidade jurídica. Rodrigues destaca o papel desempenhado pelas instâncias para que a lei fosse efetivamente implementada:

Portanto, para que a Lei 11.161 aconteça depois de sua sanção, isto é, para que o ensino do espanhol chegue efetivamente às escolas brasileiras, os Conselhos Estaduais devem entrar em ação e, desempenhando seu papel e suas funções enquanto instância jurídica autorizada, devem interpretar a lei com o fim de executá-la – ou seja, devem executar o processo de regulamentação dessa lei –, o que significa, neste último movimento, (re)organizar a estrutura escolar para que essa implantação se realize. (2010, p. 139)

Outra fissura da lei 11.161/2005 concerne à falta de medidas para a contratação de professores. Em 2006, o estado de São Paulo deu o primeiro passo assinando convênio entre a Secretaria Estadual de Educação, o Instituto Cervantes (IC) e o Banco de Santander para o desenvolvimento de um projeto de formação de professores de espanhol.

Segundo Costa, Rodrigues e Freitas (2009), o IC, com o apoio do Ministério da Educação, firmou um acordo para formar professores e disponibilizar materiais didáticos para a difusão do espanhol no Brasil. O acordo assinado, sem consulta a professores e especialistas no ensino de espanhol, apresentava um projeto piloto para ensinar o espanhol europeu na escola básica através do IC, o centro cultural subordinado ao Ministério de Assuntos Exteriores e de Cooperação da Espanha. O IC era responsável por realizar cursos livres e de curta duração, mas não era habilitado a oferecer cursos de longa duração de formação de docentes para atuar em escolas regulares. Esse projeto causou imediatamente uma reação de associações de professores, pesquisadores e universidades, pois foi feito por instituições não universitárias, desvalorizando o diploma dos graduados (Lagares, 2013), por meio dessa mobilização, o acordo não foi adiante.

Em relação à expansão do ensino de espanhol, em 2006 foram publicadas as OCEM, que incluíram um capítulo dedicado aos “Conhecimentos de Espanhol”, consolidando o espanhol como a segunda língua obrigatória no ensino médio, conforme estabelecido pela lei 11.161/2005. Além disso, em 2010, o espanhol foi incluído no ENEM, representando um avanço significativo. Ressalta-se também a inclusão do espanhol como componente curricular no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) desde de 2011, porém foi excluído em 2021, devido à desobrigatoriedade do ensino de espanhol a partir da implementação da BNCC e da reforma do ensino médio sancionada em 2017, acordo com o MEC.

Dessa forma, a promulgação da lei 11.161/2005 representou uma ruptura com a tradição legislativa no que concerne ao ensino de línguas adicionais no Brasil, constituindo uma conquista significativa em favor da diversidade linguística, um dos princípios fundamentais da LDB de 1996. Ademais, a exigência da inclusão do espanhol como disciplina obrigatória no currículo regular também está alinhada com o disposto no parágrafo único do artigo 4º da Constituição de 1988, que estabelece o princípio da integração regional. Esse princípio determina que a República Federativa do Brasil deve buscar a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, visando à formação de uma comunidade latinoamericana de nações (Brasil, 1988).

No entanto, após onze anos de aprovação da lei 11.161, o espaço duramente conquistado do espanhol na escola regular foi retirado. Em um cenário marcado por profundas instabilidades políticas, deu-se a implementação da Medida Provisória (MP) nº 746 em 22 de setembro de 2016. No ano seguinte, em 2017, foi aprovada a lei 13.415 que modifica a LDB de 1996. A legislação passa a prever o inglês como única língua de oferta obrigatória:

4º Os currículos do ensino médio incluirão, **obrigatoriamente**, o estudo da **língua inglesa** e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, **preferencialmente o espanhol**, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. (Brasil, 2017, grifos nossos)

De acordo com essa legislação, no nível fundamental e no médio é obrigatório o ensino da língua inglesa, havendo espaço, na última etapa da educação básica, para a oferta de outras línguas adicionais, em caráter optativo, tendo o espanhol um status privilegiado (depois do inglês). Segundo Roca, Sousa e Ponte (2020, p. 10), a lei 13.415 “materializa uma ideologia da hegemonia linguística do inglês (como instrumento necessário na vida profissional, por exemplo) e relega o ensino de espanhol e conseqüentemente o discurso da integração regional a um plano periférico”.

Assim, destacamos os pontos negativos da legislação para o ensino de línguas adicionais. De acordo com Eres Fernández (2018, p. 15), a lei 13.415 impõe uma política linguística restritiva e monolíngue, ignorando o princípio de integração regional previsto na Constituição, a do ensino de línguas no país e a realidade global. Enquanto outros países ampliam a oferta de línguas adicionais, o Brasil reduz a uma única. Além disso, a lei é criticada por privar os estudantes do ensino fundamental de terem acesso a aulas de diferentes línguas e limitar as oportunidades dos estudantes do ensino médio de aprender outras línguas além do inglês.

Dessa forma, é útil ressaltar os mensuráveis impactos da sanção da lei para o ensino de espanhol, em específico. Eres Fernández (2018) constata conseqüências negativas da entrada em vigor da lei 13.415, incluindo a dificuldade em alcançar plenamente os objetivos da educação básica, comprometendo a qualidade da formação dos estudantes. Embora muitos estudantes optem pelo espanhol como língua adicional, essa não é plenamente ofertada no ensino básico. A lei também impacta na redução dos cursos de formação de professores de espanhol devido à falta de necessidade de docentes para essa disciplina, diminuição do mercado de trabalho para professores, gerando impacto negativo no mercado

editorial e perda de direitos conquistados ao longo de muitos anos para o ensino de línguas adicionais em geral, e de espanhol em particular. No próximo tópico, abordamos brevemente as regulamentações dos documentos oficiais para o ensino de espanhol.

## 1.2 O ENSINO DE ESPANHOL EM DOCUMENTOS OFICIAIS

Desde a publicação dos PCN de 1998, as OCEM de 2006, a BNCC de 2017 até as DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio) de 2018, examinamos o papel do espanhol nesses documentos por meio do conceito de desoficialização (Rodrigues, 2010). O objetivo desta seção é apresentar um breve panorama do ensino de espanhol sob a perspectiva de documentos oficiais referentes às línguas adicionais. Os PCN -ensino médio-, buscam cumprir o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias. Conforme observamos na apresentação, Ruy Leite Berger Filho, então Secretário de Educação Média e Tecnológica, prevê um novo perfil para o currículo baseado em um ensino contextualizado:

Partindo dos princípios definidos na LDB, o Ministério da Educação, num trabalho conjunto com educadores de todo o País, chegou a um novo perfil para o currículo, apoiado em **competências básicas** para a inserção de nossos jovens na vida adulta. Tínhamos um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações. Ao contrário disso, buscamos dar significado ao conhecimento escolar, **mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade**; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender. (Brasil, 2000, p. 5, grifos nossos)

Os PCN sugerem então que o objetivo do ensino médio é formar cidadãos críticos, capazes de “pesquisar, selecionar informações, analisar, sintetizar, argumentar, negociar significados, cooperar, de forma que o aluno possa participar do mundo social, incluindo-se aí a cidadania, o trabalho e a continuidade dos estudos” (Brasil, 2000, p. 4). O documento discute a formação integral dos alunos e que também os prepare para o mundo do trabalho, mudança que estava ligada à necessidade de adaptação ao mundo contemporâneo face às novas tecnologias.

Nesse sentido, um dos pontos da normativa em relação à língua adicional é reconhecer a pertinência da pluralidade linguística no mundo globalizado. Segundo os PCN, a aprendizagem de idiomas “qualifica a compreensão das possibilidades de visão de mundo

e de diferentes culturas, além de permitir o acesso à informação e à comunicação internacional, necessárias para o desenvolvimento pleno do aluno na sociedade atual” (Brasil, 2000, p. 11). Além disso, reconhece a importância das línguas para a formação do aluno:

No âmbito da LDB e do Parecer do CNE, as línguas estrangeiras modernas **recuperaram, de alguma forma, a importância que durante muito tempo lhes foi negada**. Consideradas, **muitas vezes e de forma injustificada, como pouco relevantes, elas adquirem, agora, a configuração de disciplina importante como qualquer outra**, do ponto de vista da formação do aluno. (Brasil, 1999, p. 11, grifos nossos)

Os trechos destacados mencionam a desvalorização histórica da língua adicional no currículo, com a normativa referindo-se ao processo de disjunção ao qual a disciplina foi submetida em legislações anteriores, causando sua marginalização. Por outro lado, destaca o “castelhano”, utilizando essa terminologia particular para se referir ao espanhol, como “uma língua importante para o mundo globalizado” (Brasil, 2000, p. 27). Essa menção ao “castelhano” reflete a mudança na percepção do espanhol no imaginário brasileiro, ocorrida no contexto do Mercosul, conferindo-lhe “um perfil de língua de negócios e de trabalho” (Barros; Costa, 2019, p. 69). Após essas considerações, os PCN promovem uma noção própria de diversidade linguística por meio do princípio da livre escolha:

Se essas duas línguas são importantes num mundo globalizado, muitos são os fatores que devem ser levados em consideração no momento de **escolher-se a(s) Língua(s) Estrangeira(s) que a escola ofertará aos estudantes, como podem ser as características sociais, culturais e históricas da região onde se dará esse estudo**. Não se deve pensar numa espécie de unificação do ensino, mas, sim, no atendimento **às diversidades**, aos interesses locais e às necessidades do mercado de trabalho no qual se insere ou virá a inserir-se o aluno. (Brasil, 2000, p. 27, grifos nossos)

Na citação notamos a menção à diversidade, à promoção da interculturalidade. Conforme observado por Leffa (1999, p. 16), embora os Parâmetros (2000) não apresentem uma metodologia específica para o ensino de línguas, eles sugerem uma abordagem sociointeracional e intercultural. Nesse sentido, as línguas adicionais proporcionam uma compreensão mais profunda de outras culturas, como evidenciado neste fragmento:

Conceber-se a aprendizagem de **Línguas Estrangeiras** de uma forma articulada, em termos dos diferentes componentes da competência lingüística, implica, necessariamente, **outorgar importância às questões culturais**. A aprendizagem passa a ser vista, então, como fonte de ampliação dos horizontes culturais. **Ao conhecer outra(s) cultura(s), outra(s) forma(s) de encarar a realidade**, os alunos passam a refletir, também, muito mais sobre a sua própria cultura e ampliam a sua capacidade de analisar o seu entorno social com maior profundidade, tendo melhores condições de estabelecer vínculos, semelhanças e contrastes entre a sua **forma de ser, agir, pensar e sentir e a de outros povos**, enriquecendo a sua formação. (Brasil, 2000, p. 30, grifos nossos)

Em última análise, os princípios orientadores estabelecidos pelos PCN para o ensino de idiomas visam à formação de cidadãos críticos, à promoção da diversidade linguística e intercultural, bem como ao desenvolvimento da competência linguística. Surgindo assim a indagação sobre a viabilidade desses objetivos com a oferta restrita a apenas uma língua adicional.

O segundo documento em questão, as OCEM, surge no contexto da lei 11.161. No volume dedicado à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, um capítulo é reservado ao ensino de espanhol e outro dedicado às línguas estrangeiras demonstrando a ideia de divisão entre o espanhol e os outros idiomas. Essa medida representava uma das ações do MEC para a inserção do espanhol nos currículos do ensino médio, como é explicitado na apresentação:

[O] Ministério da Educação vem executando uma série de ações com o objetivo de contribuir positivamente para o processo de inclusão da referida disciplina na Educação Básica: avaliação, seleção e distribuição aos professores do Ensino Médio de um kit de materiais didáticos de Língua Espanhola; elaboração de um capítulo específico para o Espanhol nas Orientações Curriculares (2006); inclusão das Línguas Estrangeiras (Inglês e Espanhol) no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2011 – anos finais do Ensino Fundamental e PNLD 2012 – Ensino Médio) e no Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), entre outras. (Barros; Costa, 2011, P. 9)

Embora outras medidas do governo sejam mencionadas, nos detemos especificamente no capítulo “Conhecimentos de Espanhol” das OCEM. Isso porque nosso principal objetivo é trazer à luz o que esse capítulo diz sobre o espanhol. Nesse sentido, Neide Maria González, uma das autoras do documento, relata o processo de publicação das OCEM. A autora declara que, em virtude da lei 11.161, recebeu o convite da Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC para compor uma equipe responsável por redigir o componente Língua Estrangeira Moderna (LEM) (González, 2011).

Uma das preocupações da equipe responsável por elaborar o componente “Língua Estrangeira – Conhecimentos de Espanhol” era justamente responder à demanda do mercado, o objetivo era “traçar rumos para que a oferta do ensino da língua espanhola não ficasse atrelada estritamente a questões de mercado, sobretudo tendo em conta o peso que a assinatura do Tratado do Mercosul havia tido sobre essa nova situação” (González, 2011, P. 27).

Nesse contexto, as OCEM (2006) assumem um compromisso político ao elaborar estratégias teórico-metodológicas para o ensino de espanhol no Brasil, considerando que essa disciplina foi removida do currículo em 1961. Essas orientações oferecem reflexões sobre o papel do professor de línguas adicionais em desfazer estereótipos e diminuir preconceitos em relação ao que é percebido como diferente, conforme destacamos no documento:

Fica claro, então, no documento citado, o papel educativo, formador que deve ter o ensino de línguas estrangeiras, neste caso especificamente o do espanhol, na educação regular, razão pela qual se torna imprescindível **trabalhar a língua não apenas como forma de expressão, mas como constituinte de significados e valores que devem ser permanentemente objetos de reflexão**, inclusive na relação que estabelecem com os nossos próprios significados e valores e com outros tantos que circulam por esse mundo globalizado. (Brasil, 2006, p. 28, grifo nosso)

As OCEM (2006) oferecem, portanto, reflexões teórico-práticas para compreender os desafios do ensino, a cultura docente e o aprendizado de espanhol, visando aprimorar abordagens pedagógicas e a construção de uma visão de mundo mais ampla. Conforme declara o documento, as orientações não são concebidas como um plano curricular rígido, mas como uma reflexão abrangente que permite aos estabelecimentos escolares adaptarem suas práticas às suas realidades e necessidades: “o documento sinaliza rumos, tanto para a concepção de ensino de línguas quanto para a elaboração de materiais para esse ensino” (Brasil, 2006, p. 28).

Cabe ressaltar ainda que as OCEM (2006) caracterizam-se pelas diversas abordagens no ensino de línguas, visando integrá-lo de maneira mais significativa ao processo educativo global. Também enfatiza a importância da interação dessa disciplina com outras presentes no currículo escolar, reconhecendo-a como um caminho para a construção da identidade e para a desconstrução de estereótipos (González, 2011). Diante do exposto, o documento propõe substituir a pergunta “que Espanhol ensinar?” por “como ensinar o Espanhol, essa língua tão plural, tão heterogênea, sem sacrificar as suas

diferenças nem reduzi-las a puras amostragens sem qualquer reflexão maior a seu respeito?” (Brasil, 2006, p. 134).

Nesse sentido, Silva Júnior e Eres Fernández (2019) ressaltam que as Orientações Curriculares (2006) fornecem importantes contribuições para o ensino de espanhol, destacando especialmente a abordagem da heterogeneidade da língua, a promoção da reflexão sobre práticas tradicionais arraigadas e a necessidade de abandonar rotinas sistêmico-funcionais. A relevância das OCEM (2006) para o ensino de espanhol é ainda mais significativa atualmente, uma vez que este é o único documento orientador específico para o espanhol em vigência.

No entanto, segundo Silva Júnior e Eres Fernández (2019) há aspectos positivos do apagamento do espanhol na BNCC (BRASIL, 2017), por exemplo, evitar que os professores sejam obrigados a adotar uma abordagem que reduz o ensino de língua adicional à competência comunicativa; possibilitar que as instituições de ensino continuem seguindo as OCEM (2006) ao permitir a apresentação de uma proposta alternativa à normativa, embasada em estudos realizados por hispanistas.

O próximo documento a ser considerado é a BNCC (2017), um documento normativo que estabelece um conjunto de aprendizagens fundamentais e progressivas que todos os estudantes devem desenvolver durante a educação básica. O objetivo é garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE) (2014/2024).

A construção do documento normativo ocorreu entre setembro de 2015 a dezembro de 2017, sendo publicado durante um período de intensa instabilidade política decorrente da mudança de governo. Souza, Giorgi e Almeida (2018) analisam as políticas educacionais de Michel Temer, incluindo a crítica à noção equivocada de que a BNCC (2017) foi democraticamente aprovada. Os autores destacam que, apesar da participação de diversos colaboradores, o processo foi caracterizado por mudanças frequentes de equipes, e ressaltam que a quantidade de contribuições não necessariamente se traduziu em qualidade. Após debates, contestações e controvérsias, o documento final é homologado após debates e aprovação do Conselho Nacional de Educação.

A BNCC (2017) se estrutura em competências e habilidades que devem constituir a formação geral básica dos estudantes ao longo do ensino fundamental e do ensino médio. No que diz respeito ao ensino médio, são apresentadas dez competências gerais. Os currículos do ensino médio são compostos pela formação geral básica, articulada aos itinerários formativos como um todo indissociável.

No ensino médio, o foco da área de Linguagens e suas Tecnologias está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais; e no uso criativo das diversas mídias (BNCC, 2017). Para a inserção de outras línguas no ensino médio, apenas os itinerários formativos são possíveis. A respeito das competências específicas de linguagens e suas tecnologias para o ensino médio, a de número 4 aponta a relevância de:

[c]ompreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como respeitando as variedades linguísticas e agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2017, p. 481).

Uma das questões problemáticas da BNCC (2017) está relacionada ao ensino de línguas adicionais. A versão final do documento está alinhada com a lei 13.415 de 2017 que reitera a resolução nº 4/2018 da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE). Conforme estabelecido, a BNCC (2017) prevê o ensino da língua inglesa como obrigatório, com a possibilidade de oferta de outras línguas adicionais de forma optativa, com preferência pelo espanhol, dependendo da disponibilidade da instituição ou rede de ensino.

É importante notar que o documento adota uma perspectiva monolíngue ao cumprir a lei, sendo o inglês como a única língua obrigatória, argumentando que é a língua franca predominante. Embora alguns estados e municípios tenham optado por manter o espanhol na grade curricular, a falta de respaldo no documento oficial representa uma limitação significativa ao deixar o espanhol à margem na parte diversificada. A versão final do documento cita o espanhol apenas uma vez, no ensino médio, no componente itinerário formativo. Estes, são

estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, pois **possibilitam opções de escolha aos estudantes** – podem ser estruturados com foco em uma área do conhecimento, na formação técnica e profissional ou, também, na mobilização de competências e habilidades de diferentes áreas, compondo itinerários integrados, nos seguintes termos das DCNEM/2018: I – linguagens e suas tecnologias: aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes linguagens em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que

permitam estudos em línguas vernáculas, estrangeiras, clássicas e indígenas, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), das artes, design, linguagens digitais, corporeidade, artes cênicas, roteiros, produções literárias, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino. (Brasil, 2017, p. 477, grifo nosso)

Desse modo, os itinerários formativos justificam-se pela “autonomia” dos sistemas de ensino ao considerar as características de sua região, as culturas locais, as necessidades de formação e as demandas e aspirações dos estudantes. Nesse contexto, os itinerários formativos, previstos em lei, devem ser reconhecidos como estratégicos para a flexibilização da organização curricular da etapa do ensino médio, possibilitando opções de escolha aos estudantes.

Observamos que ocorreu um apagamento do espanhol na BNCC (2017). Silva Júnior e Eres Fernández (2019) apontam que o universo latinoamericano aparece em apenas um trecho do componente de língua portuguesa, quando referem-se à inclusão de obras literárias latino-americanas por serem consideradas “mais complexas” (Brasil, 2017, p. 500).

No entanto, essa possibilidade levada a cabo por Galvão et al. (2021) não satisfaz plenamente a necessidade de haver habilidades específicas a serem atingidas no espanhol por estas serem especificamente para o inglês. Nesse sentido, os autores fundamentam a adaptação do documento com base em uma nota de rodapé, que indica que as competências podem servir como referência para a elaboração de currículos de outras línguas, caso seja uma opção das redes e sistemas de ensino ofertá-las (Brasil, 2017). Essa estratégia reforça a hegemonia do inglês na BNCC (2017), uma vez que algumas habilidades estão formuladas especificamente em relação a esse idioma.

Dessa forma, uma das habilidades da Competência 4 considera: “fazer uso do inglês como língua do mundo global, levando em conta a multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções dessa língua no mundo contemporâneo” (Brasil, 2017, p. 486). Outra vez, mantém-se a hegemonia da língua inglesa, pois como é possível fomentar o multilinguismo apenas com a obrigatoriedade do inglês? Como ser multicultural sendo bilíngue? Como “expandir os repertórios linguísticos, multissemióticos e culturais dos estudantes” (Brasil, 2017, p. 481) com apenas uma língua adicional?

Nesse contexto, Lesmes (2020, p. 54), ao analisar a competência intercultural na BNCC (2017), destaca a falta de uma definição clara deste conceito no documento, e aponta que os critérios utilizados para justificar o inglês como língua franca poderiam ser igualmente aplicados ao espanhol. A autora ressalta que, embora o documento faça menção a

conceitos como multilinguismo e multiculturalismo em relação ao inglês, isso resulta em uma contradição ao limitar-se a uma única língua. Na mesma perspectiva, Silva Júnior e Eres Fernández (2019) observam que essa escolha arbitrária do inglês como a única língua adicional vai na contramão da necessidade de promover o plurilinguismo em um mundo globalizado. Dessa maneira, o documento revela a contradição do princípio de interculturalidade, refletida na liberdade de escolha da comunidade sobre quais línguas devem ser incluídas no currículo, na prática, o inglês detém o “monopólio linguístico” desde a revogação da lei 11.161 em 2016.

### **1.3 ORIGEM E DESAFIOS DO MOVIMENTO FICA ESPANHOL BRASIL**

Conforme discutido na última seção, a revogação da lei 11.161 e a publicação da MP nº 746 em 2016, que posteriormente foi convertida na lei 13.415 em 2017, tiveram um impacto significativo no ensino do espanhol no país. O inglês se tornou o único idioma que deveria ser inserido obrigatoriamente na grade curricular. Além disso, a lei 13.415 também alterou a LDB (1996) sem uma discussão prévia sobre os impactos que isso acarretaria.

O objetivo deste tópico é apresentar uma retrospectiva histórica do movimento #FicaEspanhol, que teve início em setembro de 2016, no RS, como uma tentativa de reverter a desoficialização do espanhol na educação básica. Em 2020, essa luta se expandiu, culminando em um movimento nacional em defesa do espanhol, intitulado #FicaEspanhol Brasil (doravante MFE-BR). Durante esse período, surgiram questões políticas, sociais e culturais relevantes que moldaram o movimento e sua busca pela preservação e valorização do espanhol.

Nesse estudo, ancoramos nossa análise nas ações do MFE-BR em relação ao PL 5.230/23 proposto pelo MEC, que incluía o espanhol como língua obrigatória, que passou por três votações, uma na Câmara dos Deputados em 20 de março de 2024, que excluiu o espanhol; depois foi votado no Senado em 11 de junho de 2024, que reincluiu o espanhol no relatório liderado pela Senadora Professora Dorinha (União-TO); posteriormente foi novamente votado na Câmara dos Deputados em 09 de julho de 2024 e, apesar das ações do movimento pela manutenção do idioma no currículo foi novamente excluído. A reforma do novo ensino médio foi sancionada pelo então presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva (PT) por meio da 14.945/24.

Nesse contexto, Mônica Nariño Rodriguez, do RS, responsável por dar visibilidade ao MFE, oferece um relato abrangente que aborda tanto o surgimento quanto a trajetória que conduziu à consolidação do espanhol, sobretudo com a aprovação de uma emenda constitucional em seu estado em 2018. A exposição de Rodriguez, apresentada durante uma mesa redonda promovida pela Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN) em 2021, intitulada “#FICAESPANHOL: a luta pelo direito de escolha do alunado”, se destaca pela sua importância ao fornecer detalhes sobre as circunstâncias que originaram o movimento, os indivíduos envolvidos e os marcos alcançados desde a sua concepção:

Em setembro de 2016, né, o golpe, vem a MP [746] e automaticamente, se vocês forem olhar, nada foi revogado, né? Mas a única coisa que foi revogada foi a lei do espanhol. Então, no outro dia que a MP foi lançada, tava lá no site do MEC, riscada a lei do espanhol. Isso me provocou uma insegurança incrível porque eu sou professora de uma Universidade Federal mas já trabalhei em vários lugares. No início da minha vida acadêmica, eu não trabalhava só na universidade, eu trabalhava na universidade e na escola pública, por quê? Porque eu me achava muito nova pra ser formadora de professores sem nunca ter estado como professora numa escola, então, eu levava os dois. Isso me preocupou muito. (Rodriguez, 2021)

A autora relata que no mês de setembro de 2016, logo após a promulgação da MP 746, colegas universitários se reuniram para analisar suas implicações, especialmente a retirada arbitrária do espanhol. Em resposta, o grupo de professores iniciou estudos sobre a MP e realizaram aulas públicas para sensibilizar a comunidade sobre suas ramificações. Paralelamente, como coordenadora do Pibid do subprojeto de Espanhol, Rodriguez ministrava cursos de atualização para professores de espanhol, o que facilitou a mobilização.

Essa iniciativa resultou em um evento de despedida em dezembro de 2016, quando alguns professores compartilharam o impacto direto da MP em suas vidas: demissões de escolas particulares por conta da redução da demanda do ensino de espanhol. Essas revelações despertaram uma crescente inquietação entre os cursistas de atualização, levando-os a buscar formas de enfrentar essa situação. De acordo com a professora, o grupo de docentes e de bolsistas do Pibid decidiram criar páginas nas redes sociais com o nome Fica Espanhol no Instagram e no Facebook, numa referência à luta anterior pela permanência do Pibid<sup>5</sup>. Sobre a criação das páginas, a autora explica:

---

<sup>5</sup> Em 2016, professores coordenadores e bolsistas do Pibid se mobilizaram pela permanência do Pibid, a campanha ficou conhecida como Fica Pibid.

Então, nós, desse grupo que estávamos aí, que éramos professores e pibidianos, começamos a pensar em como barrar isso. E a ideia dos pibidianos foi fazer uma página no Facebook, e alguém perguntou: “Que nome dar?”. E aí eu pensei: Fica Espanhol. Por que Fica Espanhol? Porque a gente vinha de uns tempos atrás que a gente tava lutando pro Pibid ficar. E aí eu disse, não, vamos fazer o Fica Espanhol e nesse momento a gente criou uma página chamada Fica Espanhol no Instagram e no Facebook. (Rodriguez, 2021)

O propósito principal das páginas era mobilizar a sociedade e sensibilizá-la sobre a importância do espanhol e os efeitos negativos da exclusão dessa disciplina do currículo. Rodriguez observa que as redes sociais foram escolhidas como ferramenta do movimento porque essas tinham o potencial de alcance e engajamento, especialmente durante a pandemia. Uma das ações empreendidas buscava promover a participação das pessoas por meio da publicação de fotos com a *hashtag* #FicaEspanhol.

A página @FicaEspanhol no Facebook, isto é, a página geral do movimento, foi criada em 3 de dezembro de 2016 e até 2024 contava com 13.000 seguidores. Além disso, a página disponibiliza o endereço de e-mail da professora Rodriguez como meio de contato. Por meio dessa página, é possível acessar as principais ações do movimento ao longo dos anos, uma vez que ela preserva a memória dos oito anos de atuação do #FicaEspanhol e possui mais de 1000 postagens. Ao longo do tempo, a página tem sido utilizada para: divulgar as ações dos membros do movimento; compartilhar conhecimentos sobre a cultura hispânica; solicitar apoio de deputados a cada etapa para a aprovação da legislação; promover pautas importantes, como a campanha para a manutenção do espanhol no ENEM.

Em dezembro de 2016, o coletivo de professores do movimento #FicaEspanhol engajou-se em uma articulação com deputados federais para debater a reforma do ensino médio e buscar a manutenção do espanhol no currículo regular. No entanto, o documento já havia recebido aprovação do Congresso. Como alternativa, o coletivo composto por professores concentrou esforços em sensibilizar os senadores. A estratégia envolveu o envio de documentos a todos os parlamentares, solicitando que propusessem emendas favoráveis ao espanhol durante a votação da MP 746. Apesar dos esforços, apenas a então senadora, a atual governadora do Rio Grande do Norte, Fátima Bezerra (PT), entre os presentes na sessão, tentou acolher a solicitação, embora sem sucesso.

Paralelamente, de acordo com Rodriguez (2021), o coletivo continuou a fortalecer as páginas do MFE, produzindo e compartilhando materiais informativos. Em apenas um mês, a página alcançou oito mil seguidores, um feito notável considerando o período festivo de

dezembro a janeiro. No entanto, apesar da tentativa, o movimento não conseguiu reincluir o espanhol na legislação nacional.

O coletivo de professores, formado em 2016, retomou suas atividades no RS após não conseguirem apoio legislativo a nível nacional. Assim, o coletivo se concentrou no objetivo de promover uma lei estadual para o espanhol. Diante da falta de apoio em âmbito nacional, os professores tentaram contatar deputados estaduais para estabelecer uma legislação específica. Durante esse processo, a deputada Juliana Brizola (PDT) e seus assessores sugeriram a abordagem por meio de uma Proposta de Emenda à Constituição (PEC), reconhecendo sua complexidade e a necessidade de amplo apoio parlamentar, mas com a vantagem de não requerer aprovação governamental. Para ultrapassar esse obstáculo, o coletivo se organizou para acompanhar de perto as sessões legislativas e pressionar os parlamentares, conforme relata Rodriguez:

Nós, muitas vezes, nós fomos, não teve reunião porque não tinha *quórum*, os deputados não iam ou não estava na pauta. Quando os deputados não iam, quando não existia reunião porque não tinha *quórum*, nós íamos pras redes sociais, marcávamos eles. Educadamente, dizíamos, gente, senhor deputado, estivemos na assembleia para a reunião tal e o senhor não estava, gostaríamos da sua presença na próxima. A gente pressionava eles, muito, tá? E isso foi muito importante porque às vezes eles chegavam e diziam: “Parem de nos marcar no Instagram”. E a gente: “A gente só quer a nossa emenda à Constituição aprovada, tá?”. Então, eles não se irritavam, mas eles brincavam com isso. (Rodriguez, 2021)

Embora o MFE tenha alcançado notoriedade nas redes sociais, essa foi apenas uma das iniciativas do movimento. Ao relatar os desdobramentos do movimento no RS, Rodriguez explica que entre as ações mobilizadas, destacam-se: a promoção da sensibilização social do ensino do espanhol através das páginas Fica Espanhol, que compartilham postagens informativas sobre a importância do espanhol; aulas públicas para explicar o impacto da mudança legislativa; estabelecimento de comunicação com representantes estaduais e municipais para obtenção de moções de apoio; distribuição de folhetos; produção de camisetas e *bottons*. Essas ações culminaram na aprovação da PEC no RS em 2018, garantindo a permanência do ensino da língua espanhola nas escolas estaduais. Dessa forma, podemos compreender por meio do relato de Rodriguez como o MFE se expandiu e se tornou um movimento social a favor do espanhol.

A estratégia de sensibilização adotada pela página inicial do movimento no Facebook alcançou uma ampla gama de setores da sociedade, incluindo universidades, institutos federais e câmaras municipais no estado do RS. As manifestações de apoio emitidas pelas

instituições de ensino superior e pelos institutos federais foram endereçadas às câmaras de vereadores, solicitando respaldo à aprovação da PEC 270/2018, a qual propunha tornar obrigatório o ensino da língua espanhola. Posteriormente, após a aprovação dessas manifestações nas respectivas câmaras municipais, os documentos foram encaminhados à Assembleia Legislativa do Estado. A Emenda Constitucional nº 270 do estado do RS, de autoria da Deputada Juliana Brizola, acrescenta o inciso 3.º ao artigo 209 da Constituição Estadual, determinando que “O ensino da língua espanhola, de matrícula facultativa, constituirá disciplina obrigatória nas escolas públicas de ensino fundamental e médio”. Esta medida posiciona o RS como um símbolo da consolidação do MFE, não apenas por sua aprovação, mas também por ser pioneiro ao estabelecer uma Emenda Constitucional, que proporciona mais uma possibilidade de aprovação em outros estados.

No entanto, conforme observado por Rodriguez, a aprovação da legislação não garante sua efetiva implementação, sendo ainda necessário continuar a luta pela aplicação da lei nos municípios e a fiscalização para assegurar seu cumprimento eficaz. Em 2023, o governador do estado do RS, Eduardo Leite (PSDB), solicitou a revogação da Emenda Constitucional 270/2018. Esta informação sugere que a luta do movimento em prol do estabelecimento da obrigatoriedade do espanhol em âmbito nacional é a única abordagem segura e eficaz.

O movimento #FicaEspanhol acabou se tornando fonte de inspiração para professores de outros estados, influenciando o aparecimento de outras páginas do movimento em outros estados, por exemplo, as páginas do Instagram, *@ficaespanholceara*, *@ficaespanhol\_go*, *@ficaespanholnoparana*. Além disso, as associações de professores de espanhol (APEs) passaram a se envolver e se organizar para que o espanhol pudesse ser reinserido nas respectivas legislações estaduais.

Em 2020, professores de várias partes do país se reuniram para deliberar ações conjuntas a fim de integrar o MFE-BR, uma vez que o isolamento causado pela pandemia da Covid-19 facilitou o debate. Durante este período, a pressão pela inclusão do espanhol como obrigatória nas escolas se intensificou, impulsionada pelo aumento da adesão dos professores e das APEs a essa causa. Apesar de não haver registros sobre o número atual de membros, em 2020 a página @FicaEspanhol no Facebook noticiou dois representantes por estado e, mesmo que o quadro possa estar desatualizado, demonstra o engajamento dos participantes do movimento, a qual apresentamos no quadro a seguir:

#### **Quadro 1 - Membros do Fica Espanhol Brasil**

<b>Região</b>	<b>Estado</b>	<b>Membros</b>
Norte	Tocantins	Paula Jucá/ M. Adriana A. R. Andrade
Norte	Acre	Ghislaine Brito Arruda/ Maristela Alves
Norte	Amazonas	Ádria dos S. Gomes/ Leoniza do N. Calado
Norte	Rondônia	Alemmar F. da Fonseca/ Luciana Dermani
Norte	Roraima	Fabricio Paiva Mota/ Marcus Vinícius da Silva
Norte	Pará	Ana Paula Velasquez/ Nayara Muniz/ Wemercina Moreira
Nordeste	Paraíba	Danilo Guimarães
Nordeste	Maranhão	M. Francisca da Silva
Nordeste	Piauí	Josinaldo O. dos Santos
Nordeste	Sergipe	Doris Mattos/ Carlos Jr/ Joyce Palha
Nordeste	Rio Grande do Norte	Miguel Afonso Linhares/ Bia Crispim
Nordeste	Pernambuco	Lídia S. Santos/ Carol Abigail/ Marília Cibelli
Nordeste	Ceará	Jaylson de Sousa Reis/ M. Ocineia Santos
Nordeste	Bahia	Amanda Gonzalez/ Cecília Aguirre/ Claudia dos Santana
Nordeste	Alagoas	Eronilda B. da Silva/ Jeylla Salomé dos Santos Lima
Sul	Santa Catarina	Fabiana Cunha Meinerz/ Bruna Rovariz
Sul	Paraná	Jacicarla Souza/ Adriana Fiuza
Sul	Rio Grande do Sul	Joselma Noal/ Mónica Nariño/Cleci Bevilacqua
Sudeste	Espírito Santo	Carla Tavares/ Rivana Baché Bylaardt
Sudeste	Rio de Janeiro	Luciana Freitas/ Mônica Lemos/ Rosane Paiva
Sudeste	São Paulo	Jorge R. Sousa/ Maite Celada/ Natália Victuri
Sudeste	Minas Gerais	Eduardo Tadeu Roque Amaral/ Sidneia F. de Jesus
Centro-oeste	Mato Grosso do Sul	Amaya Prado
Centro-oeste	Distrito Federal	Dulce Andrigueto
Centro-oeste	Mato Grosso	Julio Zavala/ Thais Lacerda Cintra
Centro-oeste	Goiás	Cledimar Mendonça/ Jordana A. dos Reis/ Lorena Blemith

Fonte: Elaboração própria a partir da página FicaEspanhol do Facebook.

No quadro 1 é possível observar que o MFE-BR passou a ser representado por membros das cinco regiões do país, os quais coordenam a formulação de estratégias em reuniões conjuntas. Com o intuito de alcançar uma abordagem nacional, o movimento mantém um *website* que redireciona para suas contas oficiais, incluindo o perfil do Fica Espanhol no X (Twitter), estabelecido em março de 2018 e contando com 385 seguidores. A postagem, datada de 8 de novembro de 2023, compartilha uma mensagem sobre a Reforma do Ensino Médio, que revoga o NEM do Deputado Federal Mendonça Filho (União-Brasil), ex-ministro da educação no governo de Michel Temer entre 2016 e 2018. A conta do movimento no Instagram, @ficaespanholbr, com aproximadamente 2.800 seguidores, foi criada em dezembro de 2023 após uma interrupção anterior e é utilizada para fornecer atualizações sobre as atividades do movimento (Figura 1).

**Figura 1** - *Layout* da página oficial do movimento #FicaEspanholBrasil no Instagram



Fonte: @FicaEspanholBr

**Figura 2** - *Layout* da página oficial do FicaEspanhol Brasil no Facebook



Fonte: FicaEspanholbr

Embora a primeira reunião do MFE-BR não esteja documentada no canal do YouTube, um artigo publicado pela APEMG descreve as ações para fortalecer os movimentos e implementar um trabalho de conscientização na sociedade brasileira. O princípio norteador do movimento é promover a obrigatoriedade do ensino da língua espanhola na educação básica (Amaral; Almeida; Araújo, 2022, p. 28). Para atingir esses objetivos, foram estabelecidas 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. (Amaral; Almeida; Araújo, 2022, P. 28)

Uma das iniciativas do movimento consistiu na identificação dos projetos de lei em fase de tramitação, tendo sido localizados quatro projetos de lei (PL) que versam sobre o espanhol. Conforme relatado por Amaral, Almeida e Araújo (2022), os referidos projetos de lei são os seguintes: PL 4.991/19, de autoria de Dagoberto Nogueira (PDT/MS); PL 5.603/2019, de autoria de Bia Cavassa (PSDB/MS); PL 1.180/19, proposto por João H. Campos (PSB/PE); e PL 3.849/19, apresentado por Felipe Carreras (PSB/PE).

Dos projetos de lei apresentados, os líderes do movimento optaram por contatar dois deputados. Um deles é Felipe Carreras (PSB/PE), autor do PL 3.849/19, cuja ementa propõe a modificação da LDB de 1996, visando estabelecer a obrigatoriedade da língua espanhola nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

O segundo deputado contatado foi Júlio Delgado (PT), relator do PL de Felipe Carreras. Em 19 de outubro de 2021, a Comissão de Constituição e Justiça (CCJ) do Congresso Nacional aprovou o relatório do Deputado Júlio Delgado, que incluía o PL 3.849/19, de autoria do Deputado Felipe Carreras, estipulando a oferta obrigatória da disciplina de espanhol no ensino médio. O referido PL recebeu parecer favorável e foi votado em 19 de outubro de 2021, obtendo 37 votos a favor, 11 contrários e nenhuma abstenção. É relevante notar que os membros do movimento apresentaram divergências em relação ao referido projeto, porém, optaram por adiar a discussão sobre o assunto naquele momento, como parte de uma estratégia do movimento para promover a aprovação,

deixando-o para ser abordado em um momento posterior (Amaral; Almeida; Araújo, 2022, p. 30). Apesar dos esforços, o projeto de Carreras não foi para a pauta a fim de ser aprovado.

Além disso, como parte da estratégia do MFE-BR enquanto aguardava a tramitação na Câmara dos Deputados, optou por estabelecer contato com senadores. Foi constatado que havia dois PL em andamento no Senado: o PL 3.036/21, de autoria de Flavio Arns (PODEMOS/PR), e o PL 3.059/21, proposto por Humberto Costa (PT/PE). Em 2022, após o candidato Luiz Inácio Lula da Silva (PT) vencer as eleições, as críticas ao NEM, aprovado em 2016, sem a devida consulta à sociedade, ganharam destaque. Entre essas críticas, destacam-se as propostas de alterações na legislação referentes ao ensino de espanhol.

O processo de tramitação do PL 5230/23, que abordava as alterações propostas pelo MEC para o ensino médio, foi convertido na lei 14.945/24. Apesar dos esforços do MFE-BR ao realizar reuniões nacionais, consultas públicas dedicadas à análise do PL, foram discutidas as ações do movimento com base no documento. Na 15ª reunião do MFE-BR, foi deliberada a orientação para mobilizar os participantes a defender a manutenção da palavra “obrigatório” no PL 5230/23 durante a votação na Câmara dos Deputados. Para isso, foi exigida uma participação efetiva por parte dos membros do movimento. Nesse contexto, as redes sociais do #FicaEspanhol concentram-se nesse propósito, visando evitar a concessão em alguns pontos e a remoção de itens para agradar à maioria dos deputados. Contudo, o espanhol foi omitido do texto final.

No âmbito estadual, igualmente relevante para os interesses do movimento, encontram-se em andamento projetos legislativos. Em uma análise sobre a tramitação de PL e emendas constitucionais no período entre 2017 e 2020, Sousa (2020) identificou 16 projetos em curso. Atualmente, há 4 projetos em tramitação e 6 estados já aprovaram legislação relacionada à obrigatoriedade do espanhol. Essas informações são detalhadas no quadro 2:

**Quadro 2 - Legislações do MFE-BR em tramitação**

Estado	Ementa	Número da(o) lei/projeto/emenda	Situação
Amazonas	Dispõe sobre a materialização das normas relativas aos direitos individuais e difusos da categoria de professores de língua espanhola do Estado do Amazonas considerando as disposições pertinentes da Lei Federal n. 11.161/2005.	Lei Promulgada nº 152, de 21 de maio de 2013	Aprovado

Pará	Insera art. 277-A da Constituição do Estado do Pará, tornando obrigatório a língua espanhola na educação básica.	Projeto de Emenda Constitucional nº 11/2019	Aprovado
Rondônia	Altera a Lei nº 4.394, de 03 de outubro de 2018, que torna obrigatório o ensino da disciplina de Língua Espanhola no currículo do ensino médio da rede estadual de ensino do Estado de Rondônia, ao lado da Língua Inglesa, conforme artigo 35 da Lei Federal nº 9.394/1996, alterada pela Lei Federal nº 13.415/17.	Lei nº 5.050, 7 de Julho de 2021	Aprovado
Pernambuco	Dispõe sobre a obrigatoriedade da implantação da disciplina de Língua Espanhola na grade curricular das escolas do Ensino Médio na rede estadual de ensino.	Projeto de lei 235/2019	Em tramitação
Paraíba	Dispõe sobre a oferta da disciplina de língua espanhola na grade curricular da rede estadual de ensino.	Projeto de Lei Ordinária nº 1509 de 2017	Aprovado
Paraná	Acrescenta o §9º ao art. 179 de constituição do Estado, para instituir o ensino da língua espanhola como obrigatória das escolas públicas no Paraná.	Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 3/2021	Aprovado
Rio Grande do Sul	Acrescenta o parágrafo ao art. 209 da Constituição do Estado do Rio Grande do Sul.	Emenda Constitucional nº 74/2018	Aprovado
Minas Gerais	Dispõe sobre o ensino de Língua Espanhola na grade curricular da Rede Estadual de Ensino.	Projeto de Lei nº 1.064/2019	Em tramitação
Rio de Janeiro	Altera a Lei nº 4.528, de 28 de março de 2005, que estabelece as diretrizes para a organização do sistema de ensino do estado do Rio de Janeiro.	Projeto de lei nº 4490/2018	Em trâmite. Aprovado na primeira votação em 19/09/19, retirado da ordem do dia em 04/10/19
São Paulo	Torna obrigatório o ensino da disciplina de Língua Espanhola no currículo do ensino médio da rede estadual de ensino, ao lado da Língua Inglesa, conforme artigo 35 da Lei Federal nº 9394, de 1996, alterado pela Lei Ordinária nº 13.415, de 2017, no Estado.	Projeto de lei nº 446 /2018	Em tramitação

Fonte: Elaborado a partir dos sistemas de consulta das Assembleias Legislativas Estaduais

As referidas leis, PL e emendas à constituição visam o ensino da língua espanhola nos referidos estados, a partir de suas realidades, refletindo um reconhecimento crescente da importância da diversidade linguística e cultural no sistema educacional. Essa obrigatoriedade visa não apenas expandir as oportunidades de aprendizado para os estudantes, mas também promover uma compreensão mais ampla do mundo e uma maior integração regional e global. No entanto, é crucial que essa obrigatoriedade seja acompanhada de recursos adequados, capacitação de professores e políticas de implementação eficazes, garantindo assim a qualidade do ensino oferecido e o alcance dos objetivos educacionais desejados.

A aprovação da Emenda Constitucional 270/18 no estado do RS é consequência do MFE, o que evidencia sua consolidação. Além disso, é observável que outras aprovações e tramitações legislativas podem ser parcialmente atribuídas às iniciativas do movimento. Este é reconhecido como a quarta onda do hispanismo brasileiro, caracterizada por sua luta contra a regressão no ensino de línguas adicionais no país (Paraquett; Silva Junior, 2019).

## CAPÍTULO II - A ANÁLISE DO DISCURSO CRÍTICA E SUA PERSPECTIVA DIALÉTICA

Neste capítulo, assumimos como referencial teórico a ADC, explorando sua origem e seus objetivos, bem como suas implicações na compreensão dos fenômenos sociais e linguísticos. Iniciamos a discussão abordando sua trajetória histórica e os princípios que a fundamentam, destacando como essa abordagem busca desvendar as relações de poder presentes nos discursos. Em seguida, tratamos da concepção dialética de discurso, que permite aprofundar a análise das interações entre linguagem e contexto social. Por meio dessa perspectiva, examinamos como o discurso não apenas reflete, mas também molda a realidade, contribuindo para a formação de ideologias. Este referencial teórico proporciona as bases necessárias para a compreensão das práticas discursivas que serão analisadas nas seções subsequentes da pesquisa.

### 2.1 Análise do Discurso Crítica: origem e objetivos

A ADC foi desenvolvida pelo linguista britânico Norman Fairclough, a partir de discussões com colegas sociólogos e linguistas na Universidade de Lancaster. Em sua obra *Discurso e Mudança Social* (2001), Fairclough identificou uma lacuna entre a linguística e as ciências sociais, devido ao isolamento desses campos, o que dificultava uma síntese integrada. Diante desse cenário, o autor observa uma virada linguística nas ciências sociais, em que a linguagem adquire centralidade.

Apesar dos avanços promovidos pela virada linguística nas ciências sociais, as tentativas de abordagens da análise linguística, até aquele momento, demonstraram-se insuficientes para analisar o discurso e para promover a mudança social. Nesse percurso, o autor reconhece as contribuições e limitações de tais abordagens, iniciando sua análise examinando aquelas que utilizavam o texto e a análise textual para o discurso. Seu objetivo é sintetizar as ferramentas mais eficazes para a análise crítica do discurso, visando revelar as causas e dinâmicas subjacentes aos fenômenos discursivos.

Baseado na constatação de que “mudanças no uso linguístico estão ligadas a processos sociais e culturais mais amplos” (Fairclough, 2001, p. 19), o autor busca desenvolver uma abordagem para investigar a linguagem como prática social e, assim, propiciar a compreensão do processo de mudança social e cultural. Para isso,

fundamenta-se nas contribuições da linguística, particularmente na concepção multifuncional da linguagem desenvolvida por Halliday. Para Resende e Ramalho (2011, p. 14), a prática social refere-se “a uma entidade intermediária, que se situa entre as estruturas sociais mais fixas e as ações individuais mais flexíveis”.

Fairclough (2001) sintetiza três perspectivas teóricas para demonstrar a centralidade da linguagem, do discurso e das práticas discursivas na análise das relações de poder, ideologia e mudança social. O autor destaca que a linguagem não apenas reflete, mas também molda e constitui as realidades sociais e as relações de poder. As três perspectivas teóricas ilustram a importância da linguagem nas teorias sociais: na teoria marxista, Gramsci (1971) e Althusser (1971) enfatizam o papel da ideologia na reprodução social moderna, Pêcheux (1982) identifica o discurso como a forma material linguística preeminente da ideologia; Foucault (1979) sublinha a importância das tecnologias no exercício do poder moderno, nas quais a linguagem desempenha um papel central; e Habermas (1984) foca na colonização do “mundo da vida” pelos “sistemas” da economia e do Estado, destacando o deslocamento de usos “comunicativos” da linguagem para usos “estratégicos” visando o sucesso e a realização de objetivos específicos. Assim, a ADC busca desvendar essas dinâmicas complexas, oferecendo uma compreensão crítica das práticas discursivas e seus impactos sociais.

Além das contribuições de estudiosos das ciências sociais, Fairclough (2001) ampara-se na linguística crítica (LC) integrando conceitos e métodos dessa área para constituir e propor a abordagem tridimensional do discurso. Para o teórico, a análise tridimensional “permite avaliar as relações entre mudança discursiva e social e relacionar sistematicamente propriedades detalhadas de textos às propriedades sociais de eventos discursivos como instâncias de prática social” (Fairclough, 2001, p. 27).

Nesse sentido, o principal objetivo da ADC “é reunir a análise de discurso orientada linguisticamente e o pensamento social e político relevante para o discurso e a linguagem, na forma de um quadro teórico que será adequado para uso na pesquisa científica social e, especificamente, no estudo da mudança social” (Fairclough, 2001, p. 87). Além disso, o teórico tem como objetivo mostrar como a ADC pode ser usada como um método a ser utilizado por estudiosos de outros campos, para além das ciências sociais, para investigar mudanças sociais através da mudança na linguagem.

Para alcançar o objetivo proposto e produzir a sua Teoria Social do Discurso, Fairclough (2001) propõe quatro condições mínimas que consistem em quatro métodos. São eles: 1) um método para análise multidimensional; 2) um método para análise multifuncional; 3) um método para análise histórica; 4) um método crítico. O método de análise

multidimensional permite avaliar as relações entre mudança discursiva e social, conectando sistematicamente as propriedades detalhadas dos textos às propriedades sociais dos eventos discursivos, que são considerados instâncias de práticas sociais (Fairclough, 2001).

O método de análise multifuncional deve contemplar a relação entre as mudanças discursivas em três áreas principais: conhecimento (crenças e senso comum), relações sociais e identidades sociais. O teórico sugere que uma teoria sistêmica da linguagem (como a de Halliday, 1978), que a vê como multifuncional, é um ponto de partida pertinente, pois considera que os textos simultaneamente representam a realidade, ordenam as relações sociais e estabelecem identidades.

A terceira condição é o método de análise histórico. A análise de discurso deve focar nos processos de articulação na construção de textos e na constituição a longo prazo das “ordens de discurso” (configurações totais de práticas discursivas em instituições particulares ou na sociedade como um todo, de acordo com Foucault). Fairclough (2001) propõe considerar esses processos em termos de intertextualidade, a partir de Kristeva, em que os textos são construídos através da articulação de outros textos, dependendo das circunstâncias sociais.

A quarta e última condição é o método crítico, que propõe o estudo das relações entre mudança discursiva, social e cultural, estas geralmente não transparentes para as pessoas envolvidas. De acordo com o teórico, um método crítico deve mostrar conexões, causas ocultas, e também promover a intervenção, fornecendo recursos para mudança àqueles que possam estar em desvantagem.

Dessa forma, Fairclough (2001) produz uma síntese entre a teoria social e a linguística, integrando esses dois campos para criar um método de análise do discurso com o objetivo de revelar mecanismos de manipulação e potencialmente promover a mudança social.

Nessa perspectiva, Fairclough (2001) define a ADC como uma abordagem que examina a linguagem em uso, enfocando como o discurso é moldado e molda as relações sociais, estruturas de poder e ideologias. O teórico propõe a ADC como uma prática interdisciplinar que integra contribuições da linguística e das ciências sociais para compreender o papel do discurso na construção social da realidade. A ADC visa proporcionar uma abordagem teórico-metodológica para compreender e desvelar como a linguagem influencia e é influenciada pelas mudanças sociais, ao integrar teorias linguísticas e sociais.

## 2.2 Uma concepção dialética de discurso

Dentre as principais contribuições de Fairclough (2001) para a compreensão do discurso como prática social, destaca-se a sua concepção dialética, na qual este é também constituído pelas relações sociais. Por essa razão, o teórico enfatiza a necessidade de uma abordagem dialética para entender o discurso, reconhecendo a influência tanto das estruturas discursivas quanto das não-discursivas.

Segundo Fairclough (2001), o uso do termo discurso é empregado de maneira restrita, enfocando o uso da linguagem (*parole* ou desempenho), diferentemente da abordagem tradicional de Ferdinand de Saussure. Por um lado, o autor nota que Saussure considerava a fala como uma atividade individual e imprevisível, portanto, não acessível ao estudo sistemático. Por outro lado, o autor menciona que sociolinguistas contestaram essa visão, argumentando que o uso da linguagem é moldado socialmente e é potencialmente sistemático, sendo acessível ao estudo científico e correlacionado com variáveis sociais, como as relações entre participantes e os tipos de eventos sociais. No entanto, Fairclough aponta que a perspectiva da sociolinguística possui limitações, como a ênfase unilateral na variação linguística segundo fatores sociais e a superficialidade das variáveis sociais consideradas, sem uma compreensão mais profunda das estruturas sociais que moldam o uso da linguagem.

Nesse sentido, Fairclough (2001) apresenta uma perspectiva crítica sobre o uso da linguagem, propondo que ela deve ser vista como uma prática social em vez de uma ação individual ou pré-determinada:

Ao usar o termo discurso proponho considerar o uso de linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais. Isso tem várias implicações. Primeiro, implica ser o discurso um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação. [...] Segundo, implica uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, existindo mais geralmente tal relação entre a prática social e a estrutura social: a última é tanto uma condição como um efeito da primeira. (Fairclough, 2001, p. 90-91)

Dessa forma, discurso para Fairclough é fala, mas não no sentido proposto por Saussure, individual e variável, mas a fala em uso social que gera ação no mundo. Ao considerar discurso como uma forma de ação, conforme aponta o autor, entendemos que

[o discurso] não é apenas uma ferramenta para expressar pensamentos e sentimentos, mas um meio pelo qual as pessoas podem influenciar e modificar o mundo ao seu redor. O discurso atua sobre os outros e sobre o contexto social, moldando interações e relações de poder. Isso destaca o papel do discurso na construção e manutenção de significados sociais e na ação coletiva, refletindo sua capacidade de representar e reconfigurar realidades sociais. (Fairclough, 2001, p. 91)

Para Resende e Ramalho (2011, p. 16), o discurso é “o momento integrante e irreduzível das práticas sociais que envolve a semiose/linguagem em articulação com os demais momentos das práticas: fenômeno mental, relações sociais e mundo material”. A perspectiva dialética entre discurso e estrutura social indica que as práticas discursivas e as estruturas sociais estão interligadas e se influenciam mutuamente.

Fairclough (2001) mostra que a estrutura social não é apenas um cenário para o discurso, mas também é moldada e transformada pelas práticas discursivas. Simultaneamente, essas estruturas estabelecem condições que influenciam como o discurso é produzido e recebido. Portanto, o discurso e a estrutura social estão em um ciclo contínuo de retroalimentação, em que cada um afeta e é afetado pelo outro. Essa concepção demonstra que o discurso é uma prática social ativa e constitutiva, e não um mero reflexo ou resultado de condições externas.

Assim, ao considerar o discurso como uma prática social, dinâmica e interativa, Fairclough (2001) revela a sua importância como meio de ação e representação, além de destacar a relação dialética entre linguagem e sociedade. Nesse sentido, o discurso como modo de ação e em relação dialética com a estrutura social constitui papel central em sua teoria social, na qual:

[O] discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado. (Fairclough, 2001, p. 91)

Tal noção de discurso produz três efeitos construtivos que se combinam com as três funções da linguagem propostas por Halliday (1978): a função identitária, a função relacional e a função ideacional. Primeiramente, o discurso contribui para a formação de identidades

sociais e posições de sujeito, definindo como os indivíduos se percebem e são percebidos pela sociedade. Em segundo lugar, ele molda as relações sociais entre as pessoas, influenciando suas interações e conexões. Por fim, o discurso desempenha um papel na construção de sistemas de conhecimento e crenças, influenciando nossa compreensão e interpretação do mundo.

Além dessas funções desenvolvidas por Halliday (1978), Fairclough (2001) acrescenta uma quarta função, a função textual, que se refere a como as informações são destacadas ou relegadas a segundo plano, apresentadas como conhecidas ou novas, selecionadas como tópico ou 'tema', e como diferentes partes do texto se inter-relacionam e se conectam com o contexto social externo.

A prática discursiva e as estruturas sociais têm uma relação dialética, na qual a estrutura social é tanto uma condição quanto um efeito da prática social. Ela é relacional, pois simultaneamente adquire a forma de prática discursiva e prática social:

É importante que a relação entre discurso e estrutura social seja considerada como dialética para evitar os erros de ênfase indevida: de um lado, na determinação social do discurso e, de outro, na construção do social no discurso. No primeiro caso, o discurso é mero reflexo de uma realidade social mais profunda; no último, o discurso é representado idealizadamente como fonte do social. O último talvez seja o erro mais imediatamente perigoso, dada a ênfase nas propriedades constitutivas do discurso em debates contemporâneos. (Fairclough, 2001, p. 92)

A perspectiva dialética do discurso é potencialmente frutífera pois é justamente o interstício que propicia uma abertura para a mudança social. Concebendo a prática e o evento discursivo como contraditórios e em constante luta, é possível revelar-se uma relação complexa e variável com as estruturas, que são apenas temporariamente fixas e contraditórias.

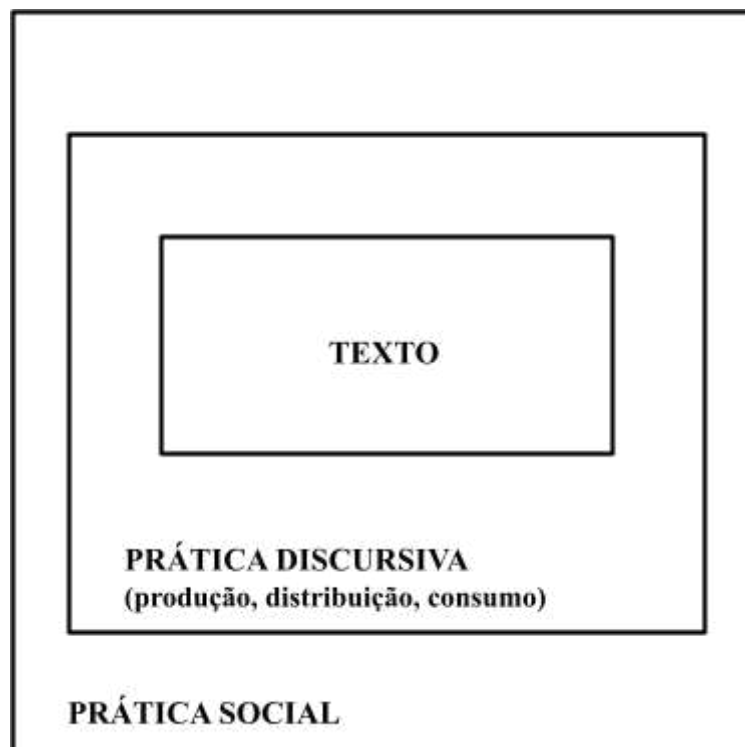
Portanto, Fairclough (2001) foca particularmente no discurso como prática política e ideológica, por este desempenhar um papel fundamental na formação, manutenção e transformação das relações de poder e das entidades coletivas, como classes e grupos. Por essa razão, a prática ideológica é o foco da discussão, porque constrói e naturaliza significados dentro dessas relações de poder. Além disso, o autor aponta que o discurso não só é um campo de luta pelo poder, mas também um marco delimitador dessa luta, utilizando convenções que naturalizam as relações de poder e ideologias específicas, e cuja

articulação é uma questão de disputa. Por essa perspectiva dialética, o discurso é um fenômeno dinâmico e interativo, em constante movimento e transformação.

### 2.3 As três dimensões do discurso

A concepção tridimensional do discurso constitui a tentativa de reunir três tradições analíticas consideradas indispensáveis na ADC. Segundo Fairclough (2001), a primeira é a análise textual e linguística, baseada na linguística. A segunda é a tradição macrossociológica, na qual analisa-se a prática social em relação às estruturas sociais. A terceira é a tradição microssociológica ou interpretativa, que consiste “em considerar a prática social como algo que as pessoas produzem ativamente e entendem com base em procedimentos de senso comum compartilhados” (Fairclough, 2001, p. 100). O autor produz um diagrama para ilustrar as três dimensões do discurso:

**Figura 3-** Concepção tridimensional de discurso



Fonte: (Fairclough, 2001, p. 101)

Para Fairclough (2001), ao abordar aspectos de um texto é essencial considerar tanto sua produção quanto sua interpretação. Também argumenta que essa interdependência torna pouco nítida a distinção entre análise textual e análise da prática discursiva, bem como entre descrição e interpretação. Nesse sentido, o autor propõe um modelo analítico abrangente que fornece um panorama geral para a análise de discurso. Segundo o autor, esse método de análise evita, tanto quanto possível, o uso de termos técnicos e jargões complexos, observando que, embora algumas categorias do quadro teórico pareçam focar nas formas linguísticas e outras nos sentidos, essa distinção é ilusória, pois a análise de textos sempre envolve simultaneamente questões de forma e significado.

Nesse sentido, Fairclough (2001) contesta a noção de que os signos linguísticos são arbitrários, conforme proposto por Saussure e pela tradição linguística. Argumenta que, em vez disso, os signos são socialmente motivados, ou seja, há razões sociais específicas para a combinação de significantes (palavras ou símbolos) com significados particulares. Um exemplo é a utilização dos termos “terrorista” e “lutador pela liberdade”, que refletem diferentes motivações sociais em suas respectivas utilizações e significados. Nesse sentido, Fairclough considera que texto e interpretação são interligados porque

[o]s textos são feitos de formas as quais a prática discursiva passada, condensada em convenções, dota de significado potencial. O significado potencial de uma forma é geralmente heterogêneo, um complexo de significados diversos, sobrepostos e algumas vezes contraditórios [...], de forma que os textos são em geral altamente ambivalentes e abertos a múltiplas interpretações. Os intérpretes geralmente reduzem essa ambivalência potencial mediante opção por um sentido particular, ou um pequeno conjunto de sentidos alternativos. Uma vez que tenhamos em mente a dependência que o sentido tem da interpretação, podemos usar 'sentido' tanto para os potenciais das formas como para os sentidos atribuídos na interpretação. (Fairclough, 2001, p. 103)

Fairclough (2001) argumenta que o sentido de um texto não é algo fixo e inerente, mas algo que emerge por meio da interpretação. Portanto, ao falar de “sentido”, o autor se refere tanto aos potenciais das formas textuais (os significados diversos e sobrepostos que um texto pode ter) quanto aos sentidos específicos atribuídos a essas formas durante o processo de interpretação. Essa visão enfatiza que a interpretação é uma parte integral da construção do sentido dos textos e que o próprio significado é dependente do ato de interpretar, tornando texto e interpretação inseparavelmente interligados.

A partir dessa ideia, Fairclough (2001) argumenta que a análise textual, em um sentido ascendente, pode ser estruturada em quatro categorias principais: vocabulário, gramática, coesão e estrutura textual. O vocabulário foca nas palavras individuais, a gramática analisa como as palavras se combinam em orações e frases, a coesão examina as conexões entre orações e frases, e a estrutura textual investiga as propriedades organizacionais de larga escala dos textos.

Na análise da prática discursiva, num sentido decrescente, são distinguidas outras três categorias: a força dos enunciados, que se refere aos tipos de atos de fala (como promessas, pedidos e ameaças); a coerência dos textos e a intertextualidade, que aborda as relações entre os textos. Essas sete categorias (vocabulário, gramática, coesão, estrutura textual, força, coerência e intertextualidade) formam um quadro abrangente para a análise textual, considerando-se tanto aspectos de produção e interpretação quanto às propriedades formais dos textos.

Por meio das quatro categorias de análise textual – vocabulário, gramática, coesão e estrutura textual – Fairclough (2001) pretende demonstrar que a análise gramatical das orações revela como essas são multifuncionais e possuem significados ideacionais, interpessoais (identitário e relacional) e textuais. O autor argumenta que a estrutura e o modelo das orações influenciam a construção de identidades sociais, relações sociais e conhecimentos. Portanto, na análise textual, é útil considerar como a organização das orações é construída e como as escolhas lexicais carregam sentidos variados.

Na ADC, as categorias linguísticas mencionadas funcionam como “ferramentas para a investigação de problemas sociais, e a unidade mínima de análise é o texto, entendido de modo amplo no que envolve suas condições de produção, distribuição e consumo, e seu funcionamento em práticas sociais situadas” (Resende; Ramalho, 2011, p. 20). Nesse sentido, a formação do *corpus* de análise deve estar orientada de forma que a análise linguística e a crítica social se retroalimentam.

A segunda dimensão de análise refere-se à prática discursiva, que corresponde ao modo como o texto é produzido, distribuído e consumido. Além disso, a prática discursiva refere-se a como diferentes tipos de discurso variam de acordo com fatores sociais uma vez que certos contextos de produção contribuem para compreender como “os textos são produzidos de formas particulares em contextos sociais específicos” (Fairclough, 2001, p. 107).

Os processos discursivos são complexos, pois envolvem produção, distribuição e consumo de textos. Ao observar-se a prática discursiva é possível entender como alguns

textos são registrados e preservados, enquanto outros são efêmeros e esquecidos. A distribuição e transformação dos textos também diferem, dependendo do contexto institucional e das rotinas de processamento. Fairclough (2001) também menciona que os produtores de textos em organizações sofisticadas podem antecipar como seus textos serão distribuídos, transformados e consumidos por diferentes públicos. Dessa forma, conhecer os processos de produção, distribuição e consumo pode ser útil para descobrir a natureza dos sentidos de determinados textos. Dessa forma, o autor aponta a existência de dimensões sociocognitivas para produção e interpretação de textos:

[...] há dimensões “sociocognitivas” específicas de produção e interpretação textual, que se centralizam na inter-relação entre os recursos dos membros, que os participantes do discurso têm interiorizados e trazem consigo para o processamento textual, e o próprio texto. Este é considerado como um conjunto de “traços” do processo de produção, ou um conjunto de “pistas” para o processo de interpretação. Tais processos geralmente procedem de maneira não-consciente e automática, o que é um importante fator na determinação de sua eficácia ideológica [...], embora certos aspectos sejam mais facilmente trazidos à consciência do que outros. (Fairclough, 2001, p. 109)

Dito de outra forma, podemos dizer que os sentidos que prevalecem em um dado contexto são frequentemente aqueles que se tornaram convencionais e, por isso, são mais dominantes. Isso ocorre porque as convenções discursivas são internalizadas pelos participantes do discurso e reproduzidas automaticamente, conferindo-lhes uma eficácia ideológica significativa.

Assim como existem processos de produção e interpretação mais ou menos estáveis, Fairclough (2001) aponta que esses são restringidos por dois motivos: primeiro, os recursos dos membros, que incluem normas, convenções, ordens de discurso e práticas sociais passadas, influenciam a produção, distribuição e consumo de textos. Segundo, a prática social específica em que estão inseridos determina quais recursos são utilizados e de que maneira, seja de forma normativa, criativa, aquiescente ou opositiva. Nesse sentido,

[u]m aspecto fundamental do quadro tridimensional para a análise de discurso e a tentativa de exploração dessas restrições, especialmente a segunda – fazer conexões explanatórias entre a natureza dos processos discursivos em instâncias particulares e a natureza das práticas sociais de que fazem parte. Dado o foco deste livro na mudança discursiva e social, é este aspecto dos processos discursivos – a determinação dos aspectos dos recursos dos membros a que se recorre e como se recorre – que é de maior interesse. (Fairclough, 2001, p. 126)

Para o autor, a forma como interpretamos os textos está profundamente ligada às convenções e normas sociais estabelecidas previamente. Em outras palavras, nossa interpretação dos textos é condicionada pelos padrões e práticas discursivas que foram formados e institucionalizados ao longo do tempo através de lutas anteriores. Dada a questão, o propósito da ADC é ser socialmente engajada.

Para Fairclough (2001), a interpretação é um processo sociocognitivo de múltiplos níveis que combina abordagens ascendentes e descendentes para atribuir significado a textos. Além disso, a interpretação considera tanto o contexto textual imediato quanto o contexto situacional mais amplo. O contexto textual imediato refere-se ao que precede ou segue dentro do próprio texto, enquanto o contexto situacional abrange a prática social total na qual o discurso está inserido. Ambos os contextos ajudam a reduzir a ambivalência potencial dos textos, excluindo interpretações alternativas.

Fairclough (2001) também enfatiza que a interpretação não é um processo universal e invariável; ela varia entre diferentes tipos de discursos, refletindo suposições e regras subjacentes que frequentemente têm caráter ideológico. Essas variações são socialmente significativas, pois apontam para as bases implícitas e ideológicas das interpretações.

De acordo com essa concepção de interpretação, o autor estabelece três categorias descendentes: força, coerência e intertextualidade, adicionando uma quarta, o contexto. De acordo com a categorização, a força de um texto refere-se à sua função de ação social, como dar uma ordem ou fazer uma pergunta, diferenciando-se da proposição, que é o conteúdo informativo. O contexto, tanto na sequência do texto quanto na situação social, é crucial para reduzir a ambivalência da força de um enunciado. A posição sequencial no texto pode definir a força, enquanto o contexto de situação também ajuda a evidenciá-la.

A coerência é uma das propriedades das interpretações, um texto é considerado coerente quando suas partes constituintes se relacionam de maneira que o todo faça sentido, mesmo com poucos marcadores formais dessas relações. A coerência depende da habilidade do leitor em inferir relações de sentido na ausência de marcadores explícitos, usando princípios interpretativos que se naturalizam em tipos específicos de discurso.

A intertextualidade é a característica dos textos de conter fragmentos de outros textos, que podem ser implícitos ou explícitos. Esse aspecto destaca a historicidade dos textos, mostrando suas conexões com cadeias de comunicação verbal anteriores. Segundo Fairclough (2001), na ADC o conceito de intertextualidade é fundamental para investigar mudanças discursivas dentro de processos culturais e sociais mais amplos.

Dessa forma, Fairclough destaca na dimensão da prática discursiva a inter-relação entre texto e interpretação, contribuindo para a compreensão da linguagem, que envolve uma combinação de microanálise e macroanálise. Devido a essa inter-relação, a dimensão da prática discursiva em sua teoria tridimensional pode mediar a relação entre a prática social e o texto em que “a natureza da prática social determina os macroprocessos da prática discursiva, enquanto os microprocessos moldam o texto” (Fairclough, 2001, p. 115).

A última dimensão do discurso é a prática social. Para isso, Fairclough (2001) utiliza a concepção de ideologia de Althusser e Thompson e a ideia de poder como hegemonia de Gramsci, entendendo a evolução das relações de poder como uma luta hegemônica. Com base nas contribuições teóricas desses autores, Fairclough demonstra que a análise discursiva precisa integrar tanto a análise textual quanto o aspecto social. Para Fairclough,

as ideologias são significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação [...] de que determinados usos da linguagem e de outras ‘formas simbólicas’ são ideológicos, isto é, os que servem, em circunstâncias específicas, para estabelecer ou manter relações de dominação). (Fairclough, 2001, p. 117)

Em outras palavras, a ideologia é um conjunto de ideias, valores e crenças que contribui para a construção de um sistema de crenças, moldando como entendemos a realidade, como as pessoas se relacionam e como são formadas as identidades sociais construindo a realidade (física, social, identitária). No contexto discursivo, as ideologias são expressas por meio da linguagem e das práticas discursivas, influenciando e sendo influenciadas por relações de poder e dominação.

O autor sugere que, apesar de a ideologia parecer estável e naturalizada como senso comum, essa estabilidade não deve desconsiderar o fato de que as ideologias estão em constante processo de transformação e luta. Ao reconhecer e analisar as práticas discursivas contrastantes é possível revelar as tensões e disputas ideológicas subjacentes que estão em jogo, assim, “quando são encontradas práticas discursivas contrastantes em um domínio particular na instituição, há probabilidade de que parte desse contraste seja ideológica” (Fairclough, 2001, p. 117).

De acordo com Fairclough (2001, p. 119), a ideologia está situada e operacionalizada nas práticas discursivas, mas que não está explícita no texto devido a possibilidade de

interpretação, mas também por ser um processo entre o sujeito e o texto. A ideologia reside em três principais dimensões: 1) é encontrada nas estruturas sociais ou ordens de discurso que resultam de lutas anteriores, refletindo como essas estruturas foram estabelecidas e naturalizadas ao longo do tempo; 2) está presente nas condições que moldam e influenciam os eventos discursivos, afetando a maneira como os discursos são produzidos e interpretados no presente; 3) pode ser identificada e analisada nos aspectos semânticos do texto, especificamente nos sentidos das palavras (Fairclough, 2001). Uma vez que, embora os sentidos das palavras sejam frequentemente considerados ideológicos, é importante também examinar outros aspectos semânticos, como pressuposições, metáforas e coerência para uma análise mais completa da ideologia no discurso.

Esses eventos discursivos contribuem para a manutenção e transformação das normas e convenções ideológicas. Portanto, a ideologia é vista como uma orientação que se acumula e se naturaliza ao longo do tempo, sendo continuamente reconstruída e negociada através das práticas discursivas. Além disso, Fairclough considera uma perspectiva dialética de ideologia:

é importante adotar a posição dialética que defendi anteriormente: os sujeitos são posicionados ideologicamente, mas são também capazes de agir criativamente no sentido de realizar suas próprias conexões entre as diversas práticas e ideologias a que são expostos e de reestruturar as práticas e as estruturas posicionadoras. O equilíbrio entre o sujeito “efeito” ideológico e o sujeito agente ativo é uma variável que depende das condições sociais, tal como a estabilidade relativa das relações de dominação. (2001, p. 121)

Ao assumir uma perspectiva crítica e dialética de ideologia, Fairclough distancia-se da concepção althusseriana “como forma de cimento social que é inseparável da própria sociedade” (Fairclough, 2001, p. 121). Em uma revisão do conceito de ideologia crítica, proposto por Thompson, adotada por Fairclough na ADC, Resende e Ramalho (2011, p. 25) afirmam que a ideologia é um conceito eminentemente negativo, pois “é um instrumento semiótico de lutas de poder, ou seja, uma das formas de se assegurar temporariamente a hegemonia pela disseminação de uma representação particular de mundo como se fosse a única possível e legítima”.

No contexto da teoria de Gramsci, a hegemonia é usada para contribuir para a teorização da mudança social em relação à evolução das relações de poder. Hegemonia refere-se à liderança ou dominação exercida por uma classe social sobre outras, não

apenas pela força, mas principalmente pelo consenso e pela construção de alianças. A partir dessa ideia fundamental, Fairclough apresenta a seguinte definição de hegemonia:

Hegemonia é liderança tanto quanto a dominação nos domínios econômico, político, cultural e ideológico de uma sociedade. Hegemonia é o poder sobre a sociedade como um todo de uma das classes economicamente definidas como fundamentais em aliança com outras forças sociais, mas nunca atingido senão parcial e temporariamente, como um “equilíbrio instável”. Hegemonia é a construção de alianças e a integração muito mais do que simplesmente a dominação de classes subalternas, mediante concessões em meios ideológicos para ganhar seu consentimento. Hegemonia é um foco de constante luta sobre pontos de maior instabilidade entre classes e blocos para construir, manter ou romper alianças e relações de dominação/subordinação, que assume formas econômicas, políticas e ideológicas. (2001, p. 122)

Considerando-se que a hegemonia, concebida como poder das classes dominantes, é instável e está em constante desequilíbrio, no contexto da sociedade ocidental capitalista, dentre as maneiras de instaurar e manter a hegemonia encontra-se “a luta hegemônica travada no/pelo discurso” (Resende; Ramalho, 2011, p. 24). Assim, “a luta hegemônica localiza-se em uma frente ampla, que inclui as instituições da sociedade civil (educação, sindicatos, família), com possível desigualdade entre diferentes níveis e domínios (Fairclough, 2001, p. 122).

Dessa forma, de acordo com Fairclough, a hegemonia é um conceito fundamental para entender como uma classe econômica dominante mantém seu poder sobre a sociedade, incorporando e integrando outras forças sociais por meio de concessões e mecanismos ideológicos que garantem seu consentimento. A hegemonia, portanto, fornece tanto um modelo quanto uma matriz para analisar as práticas sociais e discursivas, permitindo entender como essas práticas reproduzem, reestruturam ou desafiam as hegemonias existentes e como contribuem para a mudança social.

Resumindo, a ADC é compreendida como uma abordagem interdisciplinar que une linguística e ciências sociais para estudar a linguagem dentro de seu contexto social e político. A ADC se concentra em como a linguagem, como prática social, não apenas reflete, mas também constrói e transforma realidades sociais, influenciando e sendo influenciada por relações de poder. Dessa forma, “o propósito das análises em ADC é, portanto, mapear conexões entre escolhas de atores sociais ou grupos, em textos e eventos discursivos específicos, e questões mais amplas, de cunho social, envolvendo poder” (Resende & Ramalho, 2011, p. 21). Esses elementos mostram que a ADC busca não apenas descrever

o uso da linguagem, mas entender como ele está imbricado nas práticas sociais e políticas e como contribui para a formação e transformação das estruturas sociais.

### CAPÍTULO III - ABORDAGENS E ESTRATÉGIAS DE PESQUISA

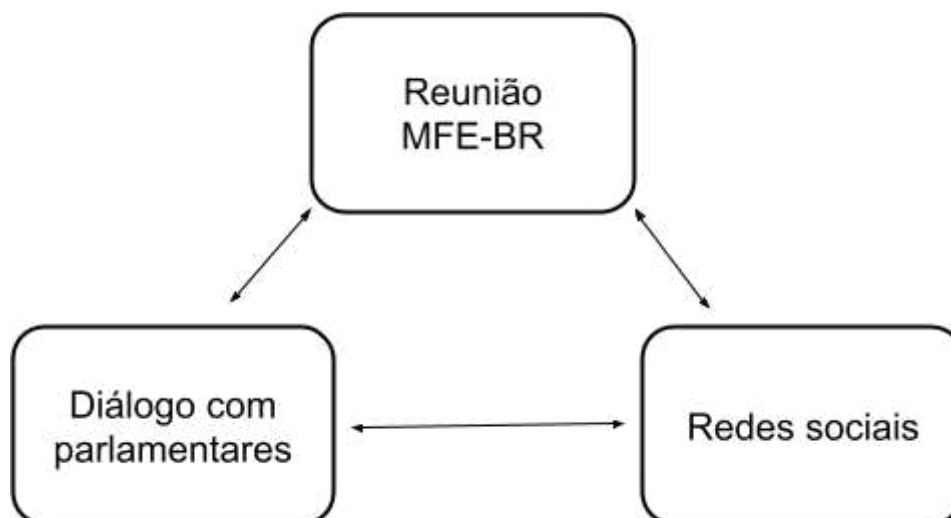
Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa para examinar a articulação do MFE-BR para a reinclusão do espanhol na educação básica, com base nas contribuições teórico-metodológicas da ADC. Essa abordagem justifica-se pelo objetivo de aprofundar a compreensão dos fenômenos sociais, investigando como o movimento se articula para promover mudanças discursivas e sociais no ensino de espanhol.

A ADC fornece ferramentas analíticas que permitem mapear as conexões entre aspectos semióticos e não-semióticos da prática social, por meio de dois objetivos: primeiro, investigar os mecanismos causais discursivos e seus efeitos ideológicos; segundo, refletir sobre maneiras de superar relações assimétricas de poder sustentadas pelos sentidos dos textos (Resende; Ramalho, 2011). Além de descrever os discursos, a ADC vai além ao buscar entender e transformar as dinâmicas de poder que são mantidas por meio dos sentidos produzidos nos textos. Essa abordagem é essencial para nossa pesquisa, pois alinha-se ao compromisso de crítica social e a transformação das práticas discursivas.

Para mapear o funcionamento do MFE-BR, acompanhamos as publicações nas páginas oficiais do movimento no Instagram (a conta @Ficaespanholbr) e no Facebook (a página FicaEspanhol). Constatamos que as redes sociais desempenham um papel central como espaço político, no qual o movimento questiona ações de parlamentares por meio de marcações e interações. Esse engajamento nas redes sociais configura-se como espaço de luta por excelência.

Fundado em 2020 por iniciativa de uma professora de Goiás, o MFE-BR utilizou a *hashtag* #FicaEspanhol para promover a união nacional em defesa do idioma (Rodriguez; Amaral; Matos, 2024). As reuniões disponíveis no Youtube foram fundamentais para observar a coordenação das ações, as estratégias a serem levadas aos parlamentares e promovidas digitalmente nas redes sociais, criando um ciclo de ação e influência crucial para alcançar os objetivos do movimento.

O diagrama a seguir retrata a inter-relação entre as três principais áreas de atuação do MFE-BR: as reuniões com membros e não-membros do movimento, o diálogo com parlamentares e o uso das redes sociais. Essas interações são fundamentais para o fortalecimento do MFE-BR, criando um ciclo de feedback que enriquece cada área de atuação e potencializa o impacto das iniciativas do movimento. Através dessa abordagem integrada, o MFE-BR busca consolidar sua influência e promover mudança social:

**Figura 4-** Funcionamento do MFE-BR

Fonte: Elaboração própria

Dessa forma, observamos que o MFE-BR adota uma estratégia triangularizada composta pela organização interna com membros e não-membros. As reuniões, por exemplo, promovem a construção de uma base sólida de apoio, onde ideias e experiências são compartilhadas, incentivando a mobilização da comunidade. O diálogo direto com parlamentares é essencial para a proposição de PL que garantam a reinclusão do espanhol no currículo escolar, seja a nível estadual ou nacional. Paralelamente, o movimento utiliza as plataformas digitais para mobilizar apoiadores, divulgar informações e reivindicar políticas públicas a fim de ampliar a visibilidade do #FicaEspanhol.

Para complementar o mapeamento, consultamos o livro *Movimento #FicaEspanhol: Lutas e Resistências* (2024), no qual identificamos a estruturação do movimento em cinco Grupos de Trabalho (GTs): divulgação nas redes, contato com políticos, elaboração de documentos, levantamento de dados sobre a situação do ensino de espanhol nos estados e estudos sobre o impacto econômico do espanhol no Brasil. Os objetivos são:

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. (2024, p. 15)

Após mapear a organização do MFE-BR, buscamos uma metodologia adequada para estruturar as categorias de análise segundo os procedimentos da ADC.

### 3.1 Categorias de Análise

De acordo com Fairclough (2001, p. 275), a análise do discurso não deve ser vista como um esquema fixo, pois não há um procedimento único para realizá-la. A abordagem pode variar conforme a natureza do projeto e as concepções de discurso envolvidas. No entanto, na abordagem transdisciplinar e dialética da ADC, oferece diretrizes gerais que englobam três itens principais: os dados, a análise e os resultados.

As autoras Gomes e Vieira (2022), baseadas nos estudos de Chouliaraki e Fairclough (1999), propõem um método científico para a análise crítica de problemas sociais com uma dimensão discursiva, ancoradas na crítica explanatória de Roy Bhaskar. Essa abordagem visa compreender as estruturas e mecanismos subjacentes que causam e sustentam problemas sociais, investigando como os discursos contribuem para a criação e manutenção dessas problemáticas. Gomes e Vieira (2022), seguindo o arcabouço teórico de Dias (2020, p. 121), estruturam a pesquisa em cinco estágios que podem orientar a análise. O primeiro estágio é reconhecer um problema social com dimensão discursiva, geralmente relacionado a injustiças, desigualdades ou manipulação de poder.

O segundo estágio aborda os obstáculos a serem superados. Conforme Fairclough (2001) aponta, deve-se compreender quais as práticas sociais, políticas e educacionais interagem na luta pela reinclusão do espanhol, observando como essas práticas manifestam disputas de poder. Observamos que, atualmente, a retirada do espanhol do texto aprovado pelo Senado, convertido na lei 14.945/24, configura um evento discursivo no qual evidencia a luta entre duas forças, aqueles contrários à reinclusão do espanhol e o MFE-BR.

No terceiro e quarto estágios, o objetivo é entender como o problema social identificado funciona dentro da prática social específica, avaliando se ele é mantido, contestado ou negociado, e se a prática reforça ou desafia o *status quo* ideológico. Após identificar o funcionamento desses discursos, o objetivo é buscar maneiras de superar os obstáculos estruturais que sustentam o problema, propondo intervenções para promover mudanças e superar as barreiras identificadas. Esses propósitos serão devidamente descritos na análise do *corpus*. Finalmente, o quinto estágio envolve uma reflexão crítica

sobre a análise realizada, para definir como os textos analisados se articulam com práticas sociais e relações de poder, avaliando os efeitos ideológicos dos discursos.

Em nossa pesquisa esses estágios estão baseados nas considerações teórico-metodológicas de Fairclough (2001), que na concepção tridimensional do discurso abrange o texto, a prática discursiva e a prática social. Nesse sentido, nos baseamos nas quatro categorias de análise (CA) do quadro analítico reformulado por Reis (2017). Esse quadro analítico está de acordo com a hierarquia tridimensional e está dividido em aspectos textuais/discursivos (CA I), coerência, intertextualidade/interdiscursividade (CA II), modos de representação e avaliação (CA III) e a dialética entre agência humana e estruturas sociais (CA IV), conforme estabelecemos no Quadro 3:

**Quadro 3 - Categorias de análise da ADC**

<b>Aspectos textuais/ discursivos</b>	<b>Objetivo central</b>	<b>Perguntas orientadoras</b>
<b>Contextualização</b>	<b>Análise da conjuntura socio-histórica/política</b>	
Coesão e relações semânticas / gramaticais entre palavras e orações (CA I)	Observar como as cadeias discursivas estão organizadas entre si. Investigar como o texto se posiciona dentro de uma cadeia de gêneros discursivos, considerando suas relações e interconexões com outros gêneros.	Quais são as relações/implicações semânticas entre os períodos e orações (causal, condicional, temporal, aditiva, adversativa/afirmações, hipóteses, avaliações)? Há relações semânticas entre partes maiores do texto (por exemplo, problema-solução)?
Coerência e intertextualidade/ interdiscursividade (CA II)	Identificar como outros textos/discursos delineiam aquele analisado e as implicações interpretativas dessas propriedades intertextuais/interdiscursivas.	Que outros textos/discursos são incluídos e como são articulados? Quais traços caracterizam essa articulação (relações semânticas/gramaticais, discurso direto/indireto, pressuposições/presunções)? Quanto de trabalho inferencial é requerido?
Modos particulares de representação e avaliação (CA III)	Focalizar efeitos ideológicos e hegemônicos particulares. Desvendar os valores defendidos pelo/a autor/a e como ele se compromete.	Quais sistemas de conhecimento e crença são ativados? Quais relações sociais são evidenciadas? Quais identidades sociais são acionadas? Com que valores (em termos do que é desejável ou indesejável) o/a autor/a se compromete? Como valores são realizados – como afirmações avaliativas, afirmações com modalidades deônticas, afirmações com processos mentais afetivos, valores presumidos?

Dialética entre agência humana e estruturas sociais (CA IV)	Identificar a relação entre as estruturas sociais hegemônicas e os eventos sociais.	Como o evento aparece em relação à estrutura (é convencional e normativo, criativo e inovador, orientado para reestruturá-la, opositivo)? Que efeitos ele traz, em termos de reprodução ou transformação da estrutura?
Conclusão parcial da análise discursiva	Resultado da análise.	

Adaptado de Reis (2017)

Dessa forma, as CA são utilizadas para investigar como os recursos linguístico-discursivos do texto constroem uma representação particular da realidade e identidades para os atores sociais envolvidos, e como o texto influencia o mundo e seus leitores. Para atingir o propósito de nosso estudo, baseamo-nos no quadro analítico de Reis (2017) porém atualizamos a (CA III) para incluir a avaliação que descreve os modos de representação e os efeitos ideológicos dos discursos, examinando os valores defendidos e seu impacto nas identidades sociais e nas relações de poder (Resende; Ramalho, 2011).

### 3.2 Dados de coleta

Após mapear o MFE-BR e identificar sua estrutura e objetivos, detectamos a principal problemática. Durante o mapeamento, seguimos os estágios de pesquisa de Gomes e Vieira (2022) e observamos a exclusão do espanhol na versão final da reforma do novo ensino médio, a lei 14.945 aprovada e sancionada pelo governo que inicialmente propôs sua inclusão. Esse evento configura-se como um elemento discursivo problemático relevante para o nosso estudo.

Nessa conjuntura socio-histórica e política, entramos em contato com representantes do MFE-BR para agendar entrevistas *online*. As entrevistas semiestruturadas com representantes do movimento tornam-se cruciais, pois, conforme Van Dijk (2008, p. 15), a perspectiva dos grupos dominados é essencial para analisar relações de poder. Nas entrevistas abordamos questões sobre a origem, objetivos, atribuições dos representantes, conquistas e perspectivas do movimento (Anexo A).

Os critérios para selecionar os entrevistados foram: 1) ser docente universitário e 2) ter um histórico de participação no MFE-BR. Para verificar sobre o histórico de participação

dos representantes, foram consultados, além do quadro de membros do #FicaEspanholBrasil (Quadro 1), as páginas no Youtube, Instagram e Facebook do movimento. Além disso, existe, no WhatsApp um grupo intitulado #FicaEspanholBr que é composto por todos aqueles que se identificam com a luta. A descrição informa que “o grupo objetiva concentrar as informações sobre as ações do movimento e solicitar engajamento da sociedade a favor do ensino de espanhol nos diferentes sistemas de ensino”. As mensagens são enviadas apenas pelos administradores e consistem principalmente em *posts* (vídeos, petições, minutas, etc.) para os participantes do grupo comentarem, curtirem e marcarem os representantes políticos nas publicações a fim de gerar engajamento. Até o presente momento da escrita deste texto, o grupo é composto por 264 pessoas e conta com três administradoras, a saber, Doris Matos, Luciana Freitas e Mônica Nariño.

Após descobrir os nomes dos representantes, foi feito contato via e-mail, mensagem de texto e rede social a fim de confirmar a atuação dos representantes. Uma impressão sobre os primeiros contatos é de que os nomes dos representantes (Quadro 1) estavam obsoletos, isto é, após contato, os docentes declararam a não participação mais como representante ou que não eram atuantes no MFE-BR para conceder uma entrevista. Além disso, fizemos contato com as associações de professores de espanhol de alguns estados para confirmar a atuação de professores no movimento, porém muitas delas revelaram o desconhecimento sobre o ativismo linguístico dos associados.

Outra situação que mostra o desafio de coletar *corpus* para a análise deve-se à instabilidade na comunicação. O primeiro contato geralmente ocorria com sucesso, nesse momento era obtido resposta positiva para a entrevista, mas, na sequência, ocorre uma pausa no contato até o encerramento por completo. Uma das possíveis causas está relacionada à agenda atribulada de alguns docentes, como alternativa foi sugerida a possibilidade do envio das perguntas para que pudessem responder a entrevista por escrito ou até mesmo via áudio. Porém, alguns não retornaram as mensagens. Essa dificuldade em estabelecer contato com membros do movimento resultou em apenas duas entrevistas para o *corpus*, que foram analisadas de acordo com a proposta teórico-metodológica da ADC.

As entrevistas foram feitas por videoconferência por meio do aplicativo *Teams*, de maneira semiestruturada seguindo o roteiro de perguntas. A chamada foi gravada com autorização dos entrevistados com a assinatura do termo de assentimento livre e esclarecido (Anexo B) e teve duração média de 40 minutos. Assim que a chamada iniciou foi feita a apresentação da pesquisadora juntamente com os objetivos do estudo e, na sequência, as perguntas foram lidas e respondidas na ordem. Os entrevistados se portaram com bastante entusiasmo e demonstraram muito conhecimento sobre o tema. A entrevista

teve um estilo formal, no entanto, com espaço para que os convidados se expressassem à sua maneira. Finalizada a chamada, a própria plataforma de videoconferência fez a transcrição das falas e após revisar a transcrição do áudio em texto escrito iniciamos a análise.

Os dois representantes possuem sólida formação acadêmica e participação ativa no MFE-BR desde 2020, ambos são professores em universidades federais (UF), conforme descrevemos segundo o perfil acadêmico, disponível na plataforma Lattes. O primeiro representante, o professor João, possui graduação em Letras e em Direito, mestrado em estudos linguísticos e doutorado em Letras (Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana). Foi presidente da associação de professores de seu estado. Atualmente é professor em uma UF, onde atua no curso de graduação em Letras e no curso de pós-graduação em Estudos Linguísticos. O professor representante faz parte do MFE-BR desde a sua tentativa de unificação em 2020. Já a segunda entrevistada, a professora Maria, é licenciada em Letras e possui mestrado e doutorado em Letras pela mesma universidade federal. Atualmente é professora adjunta de uma UF. Também faz parte do MFE-BR desde 2020.

Na análise do *corpus*, a ADC permite abordar um material linguístico heterogêneo, que inclui textos multimodais, como postagens em redes sociais. Foram coletados três tipos principais de dados: a) entrevistas semiestruturadas de dois membros do MFE-BR; b) documentos legais no contexto da reforma do novo ensino médio; c) postagens em redes sociais, que ajudam a entender a atuação das forças a favor e contrárias à reinclusão do espanhol no currículo.

Os dados foram coletados sob a perspectiva da ADC, considerando como os discursos dos professores representantes moldam e são moldados pelas estruturas de poder e ideologia. A pesquisa se concentra em como o MFE-BR articula esses eventos para promover mudanças discursivas relacionadas ao ensino do espanhol.

O roteiro da entrevista buscava compreender como os professores representavam a si e ao MFE-BR, a partir de sua própria perspectiva. Após ler reiteradas vezes as entrevistas, distribuimos a análise em três núcleos: como os representantes apresentam os objetivos do MFE-BR; o segundo indica o impacto do movimento nas legislações no que se refere ao espanhol; e o terceiro diz respeito à avaliação dos professores representantes perante às conquistas e impasses do movimento para a reinclusão do espanhol na escola básica. É útil lembrar que esses modos não são estanques, mas dialéticos, sendo possível encontrar em um mesmo discurso outras funções da linguagem. Por fim, confrontamos os resultados da análise com os objetivos da ADC.

## **CAPÍTULO IV - MOVIMENTO FICA ESPANHOL BRASIL EM PERSPECTIVA: CONJUNTURA, ARTICULAÇÃO E CONQUISTAS**

Neste capítulo, examinamos o MFE-BR em seu contexto sociopolítico, destacando sua trajetória, seus desafios e suas conquistas. A partir da análise da conjuntura socio-histórica, das vozes dos seus representantes e das estratégias de articulação, buscamos compreender o impacto do MFE-BR, especialmente na tramitação do PL 5.230/23, que transformou-se na lei 14.945/204. Além disso, refletiremos sobre os avanços alcançados e os impasses enfrentados pelo movimento, sintetizando os resultados parciais que revelam sua importância na preservação do ensino de espanhol no Brasil.

### **4.1 Conjuntura socio-histórica e política do MFE-BR**

O MFE-BR surgiu em um contexto marcado por desafios e resistência. Conforme apresentado no capítulo de contextualização histórica, o espanhol adquiriu destaque após a aprovação da lei 11.161 de 2005, conhecida como a “Lei do Espanhol”, que tornou obrigatória a oferta do idioma no ensino médio. No entanto, essa obrigatoriedade foi revogada em 2016 pela MP 746, convertida na lei 13.415 em 2017, o que gerou contestação por parte de professores de espanhol no RS e levou à formação do movimento nacional em 2020.

Apesar da revogação, atualmente existem legislações estaduais que dispõem sobre o espanhol, mas não há uma legislação federal que garanta investimentos em formação profissional e materiais didáticos. A mudança de governo em 2022 trouxe novas expectativas para o MFE-BR, pois a contestação social da reforma do ensino médio de 2017 levou o MEC a propor uma nova reforma. Entre as alterações propostas, o PL 5.230/23 incluiu a reinserção do espanhol no currículo nacional. Além disso, em junho de 2024, o MEC lançou um edital de convocação de material didático para o ensino médio, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), para o período de 2026-2029, que incluía a convocação de materiais didáticos de língua espanhola.

O MFE-BR promoveu campanhas nas redes sociais e dialogou com parlamentares da Câmara dos Deputados, mas na última votação o espanhol foi excluído do texto final. Apesar da rejeição, o movimento conseguiu visibilidade para a causa na mídia e alcançou a

reinclusão da proposta no relatório do Senado, liderado pela Senadora Professora Dorinha (União/TO). No entanto, a proposta de inclusão do espanhol foi novamente rejeitada na Câmara dos Deputados, recebendo voto contrário do próprio líder do governo. Essa contradição expõe o conflito de interesses em torno das políticas linguísticas no país.

No cenário político atual, o MFE-BR continua enfrentando as consequências da retirada do espanhol do currículo nacional, em um ambiente em que políticas linguísticas são “políticas de governo e não de Estado” (Lopes; Gregolin, 2021), ou seja, sujeitas a mudanças a cada governo. Apesar da derrota, por meio do PL 3.849/19 de Felipe Carreras, o movimento segue lutando pela reinclusão do espanhol no currículo. Existem também outros PL em tramitação, por exemplo, o PL (3.059/21), do Senador Humberto Costa (PT-PE); o PL 3.263/24, do Senador Mecias de Jesus (ALE-RR) e o PL 3.036/21 do senador Flávio Arns (Rede), que dispõem sobre a obrigatoriedade do espanhol.

É a partir deste evento discursivo, de exclusão do espanhol da nova reforma do ensino médio, que geramos os dados das entrevistas com professores representantes do MFE-BR. Nesse contexto socio-histórico e político, os membros do movimento, por meio de práticas discursivas e ações pessoais, apresentam suas perspectivas, valores e crenças. Nesse sentido, examinamos as estratégias empreendidas pelas agências humanas, seguindo a crítica explanatória e o modelo de análise de Reis (2017), explicitando nos discursos as CA conforme sua emergência, à luz da ADC com o objetivo de identificar pontos relevantes das falas dos representantes do movimento, indicando as (CA) categorias de análise sendo, CA I (Coesão e relações semânticas/gramaticais entre palavras e orações; CA II (coerência e intertextualidade/interdiscursividade); CA III (modos particulares de representação e avaliação; CA IV (dialética entre agência humana e estruturas sociais).

#### **4.2 O MFE-BR segundo os professores representantes**

Os docentes integram o MFE-BR desde a sua unificação, sendo professores de espanhol no ensino superior, oferecendo, assim, perspectivas particulares sobre a origem do movimento. Nesse contexto, o discurso é considerado de duas maneiras: significa “o momento irreduzível da prática social associado à linguagem; como substantivo mais concreto, significa um modo particular de representar nossa experiência no mundo” (Resende; Ramalho, 2011, p. 17). As respostas obtidas por meio das entrevistas esclarecem elementos essenciais sobre a forma particular como esses professores agem, interagem, representam e identificam a si mesmos e o mundo em seus textos.

Para garantir a confidencialidade das respostas dos entrevistados, foram omitidos os dados pessoais. Além disso, para preservar a identidade dos participantes, os nomes foram substituídos por “João” e “Maria”. O professor João pertence à região sudeste do país e já atuou como presidente da associação de professores de seu estado. A professora Maria é docente em uma universidade federal na região sul.

Para iniciar a entrevista questionamos o que é o MFE:

(1) Olha, **o movimento é um coletivo de professores, de docentes de língua espanhola**, né? Que se [é] formou em 2020, no início [da] da pandemia. (João)

Em seu discurso, o professor João reformula o termo “coletivo de professores” para “docentes de língua espanhola”, uma especificação que adjetiva o tipo de coletivo, fornecendo mais detalhes sobre a identidade social dos membros do movimento como professores de língua espanhola e também como ativistas (CA II e CA III). Para o professor, a origem do movimento se dá na pandemia da Covid-19 em que as restrições de aglomeração propiciaram os encontros do grupo por meio de videochamadas. Conforme expõe o trecho: “Então a situação da pandemia favoreceu, porque [é] todos estavam já predispostos a fazer reuniões online”. Para o professor, o movimento surge a partir da inconformidade de uma docente:

(2) [É...] a partir de uma iniciativa de uma colega de Goiás que [é...] **inconformada** com a situação do espanhol em Goiás [é] **divulgou** nas redes sociais, **convocou**, na verdade, [uma] uma reunião informal pra **discutir** a situação de espanhol, né? (João)

Neste trecho, observa-se uma polifonia de vozes, na medida em que, ao incorporar a perspectiva da colega de Goiás em seu discurso, o professor também reflete a própria inconformidade com a situação do ensino do espanhol. Esse posicionamento gera ações da agência humana que divulga, convoca e discute, sinalizando o contexto da unificação do movimento da situação de desoficialização do espanhol (CA II e CA III). Outro aspecto a ser destacado sobre a formação do MFE-BR no discurso do professor João é a reunião informal que dá início a ampliação do movimento, com professores de espanhol a nível nacional:

(3) Aquela reunião deu origem então aos trabalhos de um grupo, né, que depois passou a ser denominado Fica Espanhol Brasil [é] **pra [é] tentar [é] lutar a favor [do] [da] da presença do espanhol [é] nas escolas**, né? (João)

Observamos na oração “pra [é] tentar [é] lutar a favor [do] [da] da presença do espanhol [é] nas escolas” (3) uma hesitação expressa pelo verbo “tentar”, que evidencia o constrangimento da agência humana diante da incerteza em relação ao futuro do espanhol, a hesitação reflete a instabilidade causada pela resistência das estruturas dominantes à presença da língua espanhola nas escolas (CA II e CA IV). Já no discurso da professora Maria, a origem do MFE-BR é contrastante. A professora, ao contextualizar o processo de desoficialização que dá início à mobilização dos professores pela reinclusão do espanhol na legislação, comenta:

(4) Tá, o movimento, ele **se institui** num grupo [de] de pessoas, né? De interessados na língua, **que luta pela permanência ou pela inclusão do espanhol na educação básica, depois que a lei de espanhol, a lei de 2005, foi revogada em 2016**, tá? (Maria)

Diferentemente do excerto (3), a professora discorre sobre a origem do movimento em termos de “luta”, construindo uma identidade social centrada na resistência e na defesa do ensino de espanhol. Ademais, a professora manifesta que o MFE-BR é composto por “um grupo de pessoas e de interessados na língua espanhola”, de forma abrangente, inclui professores, estudantes e outros profissionais vinculados à língua espanhola, evidenciando o engajamento de indivíduos interessados na língua e na defesa de sua permanência na educação básica (CA I e CA III).

Quanto à origem do MFE-BR, os professores identificam dois pontos de partida distintos: para o professor João, de acordo com o excerto (1), o início ocorre em 2020, enquanto para a professora Maria, a origem remonta a 2016. Essas duas datas correspondem a diferentes contextos, sendo a primeira associada ao surgimento do movimento em âmbito nacional e a segunda relacionada ao movimento local no RS em 2016, a partir da revogação da lei 11.161/2005. De acordo com a professora representante, então coordenadora do Pibid do subprojeto de espanhol em sua universidade, a origem do movimento ocorre no contexto da revogação da Lei do Espanhol, uma decisão institucional de impacto imediato nas carreiras dos professores e na manutenção da língua espanhola no currículo:

(5) Em dezembro desse ano, **eu** estava junto com o grupo do Pibid fazendo um curso de atualização e nesse momento **os professores me falaram que já tinham sido demitidos, que não teriam carga horária em 2017, por conta dessa revogação**, nesse momento foi criado o Movimento Fica em Espanhol aqui [...]. (Maria)

O discurso da professora é caracterizado por um tom de urgência e resistência, elementos que constituem a identidade do movimento desde sua origem. A referência temporal “em dezembro desse ano” e a menção ao “grupo do Pibid” reforçam a ideia de uma comunidade afetada que se mobiliza em resposta a uma ameaça externa (CA II e CA III). Dessa forma, o enunciado articula uma relação de causa e efeito entre a revogação e a criação do MFE, enfatizando a ação coletiva como resposta à mudança na política. Esse posicionamento crítico contesta a estrutura de poder vigente e reflete a resistência ao controle ideológico imposto pela decisão governamental, evidenciando a dinâmica da luta hegemônica em processo (CA III e CA IV).

Em relação aos objetivos do MFE, apesar de perspectivas distintas, os discursos dos professores evidenciam a complexidade do campo de atuação do movimento, cada um a seu modo, mas que se complementam para evidenciar a compreensão dos modos particulares de representação:

(6) Os objetivos, se você quiser, né? **Formalmente** assim, [eu] eu posso passar o que foi aprovado [o que foi aprovado], mas **basicamente** seria [é] **batalhar pela reinclusão do espanhol [é] na legislação e também fazer uma sensibilização da sociedade com relação [a...] importância do espanhol é no ensino**, né? (João)

O uso das pausas e hesitações “se você quiser”, “formalmente”, “[eu] eu posso passar o que foi aprovado” e “basicamente” indicam um processo de formulação cuidadosa, em que o professor representa a voz institucional do movimento, mas também se preocupa em apresentar os objetivos de forma clara e persuasiva. Somam-se a isso os objetivos do movimento em termos de luta, “batalhar pela reinclusão do espanhol [é] na legislação” e sensibilização, “fazer uma sensibilização da sociedade com relação [a...] importância do espanhol é no ensino”, elementos que reforçam a identidade do movimento de resistência e seu esforço em construir um campo discursivo favorável à reinclusão do espanhol na educação básica (CA I, CA II e CA III).

Ao relatar os objetivos do MFE, a professora faz menção à tentativa de barrar a reforma do ensino médio promovida pela MP 746/16 convertida na lei 13.415/17 que alterou significativamente a estrutura do ensino médio no Brasil. Conforme discutimos, essa reforma proposta durante o governo de Michel Temer trouxe uma série de modificações no currículo, com impactos diretos nos componentes curriculares:

(7) E o **objetivo** inicial era começar essa **luta**. **A gente** nunca pensou quando começou esse movimento que iria dar no que deu, né? Oito anos depois, **a gente** tem um movimento nacional, mas ele começou [...] no Rio Grande do Sul pra **tentar barrar essa reforma do ensino médio e a inclusão novamente do espanhol nessa reforma**. Então, esse é o **nosso objetivo inicial, era tentar barrar**. (Maria)

No discurso da professora Maria, há um reconhecimento de que o objetivo inicial, apesar de a origem do movimento ser mais local e limitado, no RS, apresenta uma imagem do movimento como uma resposta direta e coletiva às mudanças promovidas pela reforma do ensino médio em 2016. A “luta” mencionada é contra as forças hegemônicas que excluíram o espanhol da legislação sem ouvir os professores espanhol. A surpresa com o crescimento do movimento: “Nunca pensamos que a gente ia chegar tão longe” valida a estratégia do coletivo ao desafiar a estrutura de poder existente, mostrando que o engajamento popular efetua mudanças (CA III e CA IV).

Em contraste com o excerto (7), o discurso da professora adota um tom mais reflexivo e coletivo ao relatar os objetivos e a trajetória do movimento, enquanto o professor João, no trecho (6), adota uma postura mais formal e cautelosa, enfatizando a importância de ações estratégicas e de sensibilização. Essa comparação revela as diferentes formas de construção discursiva que coexistem dentro do movimento, mostrando como ele se posiciona e se articula em diferentes níveis para alcançar os objetivos (CA I).

Na sequência, questionamos Maria sobre qual era o papel dos representantes do MFE-BR e o seu papel como professora: “A gente [é] tinha uma equipe de professores simpatizantes que faziam documentos que entravam em contato [com] com deputados que cuidavam das redes sociais. Não era nada tão estabelecido como quando nos somamos”. Em seu relato, a professora revela um processo de formalização progressiva do MFE-BR, que começou informalmente, com professores que desempenhavam múltiplas funções, como redação de documentos e contato com deputados:

(8) A gente fazia reuniões virtuais e **cada um fazia a sua parte**. Tentando dizer, ah, não, eu vou **escrever**, quem me ajuda a **escrever**? Era uma coisa assim. (Maria)

Em (8) observamos a descrição de uma dinâmica colaborativa interna do grupo em que “cada um fazia a sua parte”, com foco na divisão de tarefas entre os membros do MFE-BR. O pedido de ajuda introduzido pelo discurso indireto “quem me ajuda a escrever?” reforça a complexidade e o valor do processo de escrita como uma ferramenta discursiva e política desde o início do movimento. O ato de “escrever”, nesse contexto, tem um

significado multifacetado: é uma prática social, uma atividade discursiva central para a organização e ferramenta para dar visibilidade ao movimento, mas também é uma tarefa que exige cooperação devido à sua importância (CA II).

No entanto, a maneira informal de organização do início é superada pela união do MFE-BR, quando este se torna um movimento nacional pela reinclusão do espanhol no currículo escolar. À medida que o movimento cresceu, passou por uma institucionalização, foram-se criando normas e divisão de responsabilidades em grupos de trabalho, como a nomeação de representantes por estado:

(9) Quando se criou o **movimento nacional**, foi criado **normas**. Então, dentro do **movimento nacional**, a gente estabeleceu que teríamos dois **representantes** de cada estado e um **suplente**, que esse **suplente** acabou se transformando em três **representantes**, tá? Ele nunca foi **suplente**, **ele sempre participou**. (Maria)

No discurso (9) observamos uma aparente contradição entre o estabelecimento de normas e os papéis previamente estabelecidos. O trecho evidencia a formalização do movimento por meio da criação de normas, ao mesmo tempo em que revela a flexibilidade das práticas internas, na qual as funções estabelecidas foram sendo modificadas com base na participação ativa dos membros “representantes” e “suplentes”. A professora legitima essas mudanças ao reforçar que, apesar das regras iniciais, a prática mostrou a importância da participação contínua, independentemente dos papéis formalmente definidos. Isso reflete a capacidade do movimento de se adaptar às suas necessidades e garantir uma estrutura mais inclusiva e democrática (CA I e CA III).

Ao ser questionado sobre a função dos representantes do movimento, o professor João detalha o papel e as responsabilidades dos representantes estaduais, refletindo sua perspectiva como membro da associação de professores de espanhol. Ele explica que se tornou representante por meio da associação de professores do seu estado: “Desde a fundação [do] do grupo, da criação do grupo, em 2020, né? Nós acordamos que seriam três representantes por unidade da federação, né? Estados e Distrito Federal. [É] eu na época estava como presidente da [...], né? E aí me inclui no grupo, né?”.

No trecho (10), o professor revela a importância de sua função como mediador entre o movimento e a associação, além de destacar a diversidade e a flexibilidade dentro da estrutura do movimento:

(10) **A função era manter o contato entre os professores do estado e [é...] o grupo [é] do movimento, né?** O próprio movimento Fica Espanhol [é] então era tentar fazer essa ponte, né? Entre os objetivos e os anseios dos professores de espanhol de cada estado com o grupo, né? Em alguns estados, esses representantes eram membros de associações de professores, mas [nem] não em todos, né? [É] E o objetivo, como [é] **professor representante** era esse então, né? Na época eu estava como presidente, então eu era o representante pela associação. (João)

Em seu discurso, o professor revela a constituição da identidade como professor e representante com a dupla função de mediar e compartilhar as informações do MFE-BR com os professores membros da associação do seu estado. Além disso, o professor reforça a ideia de que sua identidade social como presidente da associação de professores foi significativa para o seu papel dentro do MFE-BR, conferindo-lhe uma posição de autoridade e responsabilidade (CA II).

Apesar da atuação de professores membros de associações estaduais dentro do movimento, ocorre a heterogeneidade de perspectivas sobre as associações de professores de espanhol:

(11) **A gente** tem alguns representantes que são da associação, mas **a gente** tem representantes que não são da associação. Ou seja, **a associação** mais ou menos [que] ela que deveria ter feito um movimento, né? **Ela** que deveria ter iniciado. Porque existe um grupo das associações de professores de espanhol que se chama **Senacape**, que é a **Secretaria Nacional de Professores de Espanhol**. (Maria)

O trecho (11) revela uma complexa dinâmica de poder e responsabilidade dentro do MFE-BR, ao mostrar como a diversidade na composição dos representantes, juntamente com a crítica à associação, contribui para a construção da identidade e da legitimidade do movimento, o nós/"a gente" vs "ela"/"Senacape". A crítica à falta de ação da associação nacional de professores de espanhol é evidenciada pelo enunciado "a associação mais ou menos [que] ela que deveria ter feito um movimento, né? Ela que deveria ter iniciado" sugere uma contestação das ações e responsabilidades da instituição nacional de professores de espanhol (CA II, CA III e CA IV).

A avaliação sobre a atuação da Senacape contribui para inferir algumas informações sobre o MFE-BR:

(12) **E agora eles estão se movimentando**. Agora, **eles** estão fazendo uma nota de repúdio. Mas dentro [da] do movimento existem alguns professores que são [do movimento], [do] da associação, e outros não. Tem importância no momento [em] que eles acolhem a nossa licitação e como a

associação vai falar com os políticos. **Mas a gente tem tido pouco engajamento delas, né?** Eu vou te dizer que poucas se engajaram de fato nessa luta que **agora eles estão acordando, parece.** (Maria)

Por meio da declaração (12), podemos realizar as seguintes inferências: 1) dentro do movimento, há tanto membros que fazem parte das associações quanto aqueles que não estão associados. Isso demonstra que o movimento é inclusivo e aberto a qualquer pessoa interessada na causa, independentemente de sua filiação formal a uma associação; 2) a expressão “agora eles estão acordando” sugere que, após um período de inatividade, a associação finalmente perceberam a importância da luta e começaram a agir; 3) apesar de algumas associações começarem a se mobilizar, o nível de engajamento ainda é considerado baixo. Isso pode indicar desinteresse ou outras prioridades que afastam as associações da mobilização (CA I).

Além de professores de espanhol, representantes das associações estaduais existe ainda um grupo de apoio que participa como membro e divide-se em grupos de trabalho, conforme descreve a professora:

(13) Então, **cada um de nós se colocava em um desses grupos.** Fora isso, existe um **grupo de apoio**, tá, que foi composto por mais duas pessoas e hoje em dia nós temos três pessoas diferentes das iniciais, **mas eu sempre tava lá no início, tá?** (Maria)

Apesar das mudanças, a professora representante manifesta o seu próprio engajamento desde o início, introduzido pela oração adversativa: “mas eu sempre tava lá no início, tá?”, posicionando-se como representante essencial desde o início. Nesse trecho, a construção discursiva reforça a participação contínua no MFE-BR da entrevistada e a flexibilidade do grupo em relação à mudança de membros (CA II e CA III).

Esse posicionamento de liderança da professora alinha-se à manifestação do objetivo do MFE-BR em outro momento da entrevista:

(14) Então, o **meu objetivo** como **professora representante** era trazer o espanhol de volta. **Eu** faço parte do grupo de apoio e **hoje eu cuido das redes sociais e faço contato com políticos**, porque eu fazia parte desses dois grupos, né? **De contato com políticos e das redes sociais**, que eram as mesmas do movimento quando iniciou, né? (Maria)

O engajamento no MFE-BR se manifesta em diversas funções dentro de sua estrutura organizacional. O emprego de expressões como “meu objetivo” e “eu cuido das

redes sociais e faço contato com políticos” indica um compromisso pessoal com a causa e uma participação multifacetada no movimento, atuando em frentes como comunicação pública e articulação política. Esse engajamento demonstra um envolvimento significativo e sugere uma identidade de liderança e responsabilidade dentro do grupo. O propósito explícito de reintroduzir o espanhol nas escolas constitui uma avaliação positiva do MFE-BR, refletindo um senso de missão (CA II e CA III).

Ao discorrer sobre o objetivo do MFE-BR, o professor João também reafirma a inclusão do espanhol:

(15) Mas o objetivo principal mesmo era esse, né? **Tentar [é] reincluir o espanhol na legislação nacional**, porque havia os movimentos. E continua havendo os movimentos estaduais, né? Das associações, [é] de professores de espanhol, [do], [do], dos estados, do Distrito Federal. **Mas [é], não tínhamos nada em nível nacional, né? Nós nunca tivemos uma associação, uma federação, uma instituição que representasse os professores de espanhol [é] em âmbito nacional.** Eu acho que o movimento [ocupa] veio ocupar esse espaço [é] [de] de apresentar para os professores um espaço para discussão em nível nacional. (João)

A fala do professor destaca a lacuna existente antes da formação do MFE-BR, ao enunciar que “nunca tivemos uma associação, uma federação, uma instituição que representasse os professores de espanhol em âmbito nacional”, expressando a falta de uma entidade que representasse os interesses e necessidades dos professores de espanhol em todo o país, mesmo que exista uma entidade capaz de preencher esse espaço, a Senacape. Nesse contexto, o MFE-BR tornou-se um espaço de discussão e ação coletiva em nível nacional. Ao posicionar o movimento como uma entidade que une os diferentes grupos estaduais, busca centralizar e fortalecer a voz dos professores de espanhol, criando uma plataforma comum para reivindicar a reinclusão do espanhol na legislação nacional e, conseqüentemente, no currículo escolar (CA II e CA III).

#### 4.3 Estratégias e articulações do MFE-BR

Nesta seção pretendemos evidenciar como o MFE-BR se articula, ou seja, como o movimento se organiza para reivindicar a reinclusão do espanhol no currículo nacional. Dessa forma, para discutir esta problemática questionamos os entrevistados sobre como essa articulação é feita:

(16) Bom, **a gente** faz, **a gente** fica acompanhando, né? Tudo que acontece em relação ao espanhol, **a gente** faz reuniões, **o grupo de apoio** faz reuniões pra ver o que que **a gente** pode fazer. **Fazemos** reuniões nacionais, né? (Maria)

Destacamos inicialmente o uso reiterado do pronome “a gente”, que expressa um senso de coletividade e cooperação na constituição do MFE-BR. A expressão “a gente fica acompanhando” (16) revela o posicionamento do grupo como um observador ativo no que acontece em relação ao espanhol. A professora se coloca como parte de um coletivo que não só observa, mas atua diretamente, organizando reuniões para discutir estratégias e realizar ações concretas. Além disso, no excerto (16) observamos mais uma vez a importância das reuniões do grupo para deliberar ações e estratégias. Desta forma, o poder discursivo do MFE-BR se manifesta na organização e articulação interna, mostrando que o movimento está preparado para agir de maneira coordenada em nível nacional, com uma visão clara de suas responsabilidades e metas (CA I, CA II e CA III).

Além das reuniões, existem ações e atribuições dos representantes do MFE-BR para a tentativa de reinclusão do espanhol no currículo nacional:

(17) E nessas reuniões é que a gente faz **as estratégias**. Ah, **quem vai procurar o político? Quem é o político que a gente precisa alcançar?** (Maria)

(18) Sim, [a] o principal objetivo desde [do] [do] do início do movimento [era] **é incluir o espanhol, reincluir o espanhol na legislação. Então, para isso, a gente precisava ter apoio parlamentar.** (João)

Os trechos (17) e (18) revelam a dinâmica interna do MFE-BR a respeito da importância do apoio parlamentar para alcançar seus objetivos como exemplificado nos trechos “quem vai procurar o político? Quem é o político que a gente precisa alcançar?” (17) e “Então, para isso, a gente precisava ter apoio parlamentar” (18) demonstram a importância atribuída ao apoio parlamentar e à comunicação, revelando o reconhecimento dos representantes do movimento sobre o campo de poder em que atuam e a necessidade de engajamento político para atingir sua principal meta que é a reinclusão do espanhol na legislação. Ao discorrerem sobre o funcionamento do movimento, os professores representantes demonstram em seus discursos o processo de elaboração de estratégias. Os enunciados indicam uma visão do movimento como agências humanas, que utilizam reuniões e planejamento estratégico para definir suas ações e alcançar seus objetivos (CA I, CA III e CA IV).

Sobre como é feita a comunicação do grupo, a resposta obtida da professora representante esclarece que, além das reuniões nacionais, existe um grupo de *WhatsApp* próprio para se comunicar com os membros do grupo: “Então a gente se articula através [das] [das] das reuniões nacionais e a gente tem um grupo no whats que a gente conversa todo dia ali, [e...] sabe as coisas que estão tramitando, então a articulação é basicamente através de reuniões, através do grupo de *whats*, fazendo estratégias”. Essa é mais uma ferramenta para a coordenação e planejamento estratégico. Outra estratégia levada a cabo pelo grupo é o engajamento político:

(19) Porque se a gente quer [é...] que o espanhol seja incluído [é] na legislação nacional, e aí no caso é a LDB, nós precisamos de ter uma aprovação no Congresso Nacional. **Nós precisamos do contato com os deputados federais e com [é] os senadores.** Então, [o] o grande trabalho do grupo é fazer essa **interlocução**, né, com os parlamentares. E [é] a divulgação do que é feito [é] com a sociedade. (João)

A oração “se a gente quer”, que expressa uma condição, seguida pela oração subordinada substantiva objetiva direta “que o espanhol seja incluído na legislação nacional” justifica as ações do movimento, estabelecendo uma relação causal entre o desejo de inclusão do espanhol e a necessidade de ação política, o que reforça a estratégia e a necessidade da interlocução com parlamentares (CA I e CA III).

A mesma construção argumentativa, de justificativa, é evidenciada em outro contexto, sobre a articulação do MFE-BR em relação ao papel das associações de professores:

(20) **Porque** no caso aqui de [...], quando a gente precisou [é] fazer contato [com] [é] com **deputados** daqui, né? Foi via **associação**, [é] por meio [da] dos **representantes**, [é] [da] da **associação de professor de espanhol** de [...], tá? [É] E aí tem sido assim durante todo o movimento. (João)

A menção a “deputados” e “associação de professores de espanhol” reflete a estrutura de poder e as formas de acesso à influência política. A escolha de fazer contato por meio de uma associação de professores de espanhol indica uma estratégia para formalizar a comunicação e legitimar o movimento, ao mesmo tempo que reconhece a necessidade de uma estrutura intermediária para alcançar objetivos políticos. Sendo que a estrutura de poder é reproduzida no discurso ao incorporar seu funcionamento, mas com vistas à transformação dessa estrutura (CA I, CA III, CA IV).

Essa estratégia de diálogo com políticos e comunicação por meio de associações de professores se conecta a outra estratégia desenvolvida pelo MFE-BR, a de mobilização estadual:

(21) Ah, precisamos de entrar em contato com um deputado ou um Senador [do] do Paraná, do Ceará, da Bahia. E aí a gente vai aos representantes que são desses estados e pede para eles entrarem em contato com os assessores. **Porque** quando você fala é que [é] é docente, que é professor daquele estado, né? [Do] Do parlamentar, ele vai te atender com mais cuidado porque você é um eleitor, né? Um eleitor daquele estado, né? Diferente de chegar uma pessoa do Rio Grande do Sul procurando um deputado [do] da Paraíba, né? (João)

(22) A gente precisa que os representantes de Pernambuco procurem o Felipe Carreras. Por exemplo, era no início que a gente precisava contar. Por quê? **Porque era muito mais interessante que [o] estado fosse procurado por pessoas, eleitores dele, né?** Tudo que, por exemplo, eu [...] procurar o Felipe Carreras. Então, **a articulação era mediante os estados.** (Maria)

Notamos nos discursos (21) e (22) a menção a uma estratégia geopolítica dos professores ao identificar que é mais eficaz que representantes locais, eleitores dos políticos, façam o contato com os deputados em seus respectivos estados. A articulação entre os estados revela uma necessidade de potencializar o impacto das ações do movimento, demonstrando uma compreensão pragmática das relações de poder em conflito. A asserção: “Por que era muito mais interessante que [o] estado fosse procurado por pessoas, eleitores dele” (22) exprime uma estratégia consciente de como melhor exercer pressão política e alcançar o retorno do espanhol no currículo com o posicionamento de eleitor de determinado estado. Mais uma vez, destaca-se no discurso do professor o impacto das estruturas de poder para a transformação social (CA III e CA IV).

Em outro momento a professora descreve, na interação entre os membros, estratégias para angariar engajamento nas redes sociais:

(23) E a gente também tem **dois grupos de whats**, onde que a gente pede para as pessoas compartilharem e comentarem as nossas postagens. **Na realidade, a gente faz alguma ação, alguma estratégia, e a gente divulga nesses grupos para que essas pessoas também se engajem, que são professores, são representantes do movimento, são alunos, são simpatizantes da causa.** (Maria)

Dessa forma, as ações do MFE-BR são planejadas e compartilhadas para aumentar o engajamento, uma vez que o uso de plataformas digitais como ferramentas de mobilização enfatiza uma valorização da participação ativa dos interessados na causa. Além disso, a estratégia geopolítica é combinada com a utilização das redes sociais como uma ferramenta de poder para gerar engajamento. Nesse sentido, as redes sociais atuam na contestação da estrutura de poder vigente, pois, ao pedir que as pessoas interessadas compartilhem e comentem nas postagens, o movimento busca aumentar sua visibilidade e construir uma narrativa pública favorável à causa do espanhol (CA III e CA IV).

Conforme discutimos, em 2024, o MFE-BR teve mais uma chance de reincluir o espanhol no currículo. Trata-se da nova reforma do ensino médio, cujo PL 5.230/23, desenvolvido pelo MEC, sancionado pelo atual presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva (PT), transformado na lei 14.945/2024.

O discurso da professora evidencia a dinâmica de poder entre o MFE-BR e as representações diplomáticas. No trecho, a professora relata outra estratégia promovida pelo movimento, a de procurar apoio das embaixadas hispânicas:

(24) E uma coisa que eu acho importante é que em 2016 eu procurei, né? O grupo [...] do Rio Grande do Sul procurou vários consulados e a gente não teve o apoio deles porque eles falavam que não podiam se envolver em política. Em 2023 a gente já consegue o apoio das embaixadas, mas claro que elas não se envolvem em política. Elas nos apoiaram. A gente foi a Brasília conversar com todos os embaixadores [do] das línguas hispânicas e a gente já consegue esse apoio. Só que eles não se envolvem em política, né, porque isso [é] é proibido, né? Apesar de que as outras embaixadas foram, nos fizeram isso. (Maria)

Em 2016, a ausência de apoio dos consulados é atribuída a uma alegada neutralidade política, enquanto em 2023, o apoio das embaixadas é obtido sem a violação das normas políticas estabelecidas. Esse contraste evidenciado pela professora mostra como a política institucional molda as interações e o suporte concedido ao movimento. No trecho (24), a expressão “Apesar de que as outras embaixadas foram, nos fizeram isso” refere-se ao *lobby* das embaixadas da França, Itália e Alemanha<sup>6</sup>. O uso da conjunção concessiva “apesar” destaca a contradição intrínseca ao poder hegemônico que optou por atender a exclusão do espanhol do currículo (CA I, CA III e CA IV).

---

<sup>6</sup> Em 12 de julho de 2024, a jornalista Larissa Rodrigues da CNN Brasil investigou e publicou uma reportagem sobre a interferência das embaixadas da França, da Itália e da Alemanha para suspender a obrigatoriedade do espanhol no ensino médio por meio da nova reforma. (RODRIGUES, 2024)

Mais uma das estratégias do MFE-BR diz respeito à consciência da luta hegemônica em andamento. Ao questionar o papel dos parlamentares no movimento, a professora esclarece:

(25) Bom, [de duas] em duas formas, **ou nos apoiam ou são contra**, né? A gente tem [muito], [muita], muito parlamentar que se interessou pela causa, que lutou com a gente. [...] **O nosso grande problema é articulação política, ou seja, nossa grande decepção com os parlamentares.**  
(Maria)

O discurso da professora apresenta uma dicotomia entre apoio e oposição. A repetição de “muito” e a expressão de “grande decepção” refletem a tentativa de destacar tanto o apoio recebido quanto a frustração com a falta de articulação política efetiva. As relações de poder indicam uma luta para converter o apoio em resultados concretos e uma crítica ao comportamento dos parlamentares que estão contra à medida. A ideologia de polarização e a frustração com a articulação política revelam a complexidade e os desafios enfrentados pelo movimento em suas interações com o poder legislativo (CA I, CA III e CA IV).

#### 4.4 Impacto do MFE-BR no contexto da tramitação do PL 5.230/23

As decisões políticas afetam diretamente a permanência do espanhol como língua adicional na escola básica. Esta seção da análise mostra como o MFE-BR contribui para a formulação, promoção e impacto das políticas educacionais e linguísticas no Brasil no que tange ao ensino-aprendizagem de línguas adicionais. Antes de iniciar a discussão, descrevemos brevemente o que é política linguística em nosso trabalho.

A noção de política linguística é de difícil definição devido a sua amplitude e à discussão em torno do termo desde seu surgimento. De acordo com Lagares (2010), em 1959 a expressão “planejamento linguístico” (*language planning*) é concebida por Haugen (1959) para fazer referência às intervenções políticas sobre a norma das línguas. Apesar de ser bastante utilizado na bibliografia americana, o termo é empregado de maneiras diversas. Na tentativa de definição, Cooper (1989) considera que o planejamento linguístico deve valer-se não só do “que” se planeja ou a “quem” se planeja, mas também do “porquê”, do “como” e do “quando”, com vistas a mudanças efetivas. Lagares (2010), afirma ainda que, por sua vez, em 1975, o sociolinguista Rafael Ninyoles, separa o termo em: a) *language*

*policy* – que remete às atitudes e planos de ação relativos à língua, e b) *language politics* – que indica uma decisão ou uma série delas que implicam um ato de poder.

É útil recordar que, com base nas contribuições de Calvet (1987, 1993, 1996, 2002), política linguística é um conjunto de decisões tomadas pelo poder público sobre quais línguas serão fomentadas, ensinadas ou eventualmente reprimidas e eliminadas; de quais funções as línguas terão ou deveriam ter, de que espaços sociais ocuparão. Entretanto, a política linguística não pode ser comparada com a linguística enquanto disciplina, pois se trata de um ramo da política, um empreendimento intervencionista, que intercede no rumo, no destino de uma dada língua, ou seja, é uma série de atividades relativas ao planejamento, à política, entre outros, e conseqüentemente, ao ensino de línguas (Rajagopalan, 2013).

Nesse sentido, quanto à caracterização do MFE-BR, questionamos aos entrevistados se o MFE-BR poderia ser caracterizado como política linguística. Nessa perspectiva, o professor João caracteriza o movimento como uma atividade de política linguística:

(26) **Sim, é, [é] [um] é uma atitude, é uma atividade de política linguística [que] que [é] defende um ativismo político também.** Porque a gente acredita que os **professores de espanhol** também precisam ser **agentes [é] políticos** nesse sentido, né? Se **engajar politicamente** na defesa da qualidade do ensino [na] [é] na qualidade [do] do ensino de língua estrangeira especificamente, né? No caso, o espanhol. (João)

O discurso do professor João enfatiza a necessidade de ativismo político por parte dos professores de espanhol, ao referenciá-los como “agentes políticos”, representando-os como essenciais para a defesa e melhoria da qualidade do ensino de língua espanhola. O professor justifica a mobilização de agências humanas, os professores de espanhol em específico em “Porque a gente acredita que os professores de espanhol também precisam ser agentes [é] políticos nesse sentido, né?”, indica o desempenho mais ativo em relação à política linguística, sugerindo que o ativismo deve ser uma parte integral do trabalho docente. O discurso reflete uma ideologia que compreende o ativismo como de suma importância para influenciar a política e melhorar o ensino de línguas adicionais (CA III e CA IV). Nesse sentido, a professora Maria também avalia o MFE-BR como política linguística:

(27) **Eu acho** que não só para o espanhol como para todas as línguas, né? **Eu acho** que as outras línguas acordaram e viram que a gente precisa lutar **por uma política linguística, que precisa lutar pelo plurilinguismo.** (Maria)

O discurso da professora representa a luta por políticas linguísticas e plurilinguismo como uma necessidade que abrange todas as línguas, não apenas o espanhol, ao sugerir que há uma sensibilização crescente entre os defensores das línguas adicionais sobre a importância de lutar por essas políticas. O comentário sobre a necessidade de “lutar pelo plurilinguismo” evidencia a ideologia de que, para além da inclusão do espanhol, é necessário lutar por uma redistribuição do poder em relação às políticas linguísticas, em que o inglês tem um *status* superior e outras línguas como o espanhol são marginalizadas (CA III e CA IV).

Ao discorrer sobre o processo de aprovação da lei 14.195/24, a professora afirma:

(28) No relatório [da] da **Senadora** Dorinha, né, da **Professora** Dorinha, ela colocou ali que as outras línguas poderiam ser obrigatórias, dependendo da comunidade. Algo que foi ignorado pela Câmara Federal, algo que foi ignorado por **essas embaixadas**, tá, então eu acho que a **política linguística não só para o espanhol, mas para as outras línguas que não são tão valorizadas quanto o inglês, né?** Então eu acho [que] que sim, **que é uma política linguística** que tende a crescer. E esse movimento, ele é representativo nisso, sabe? **Fez com que outras línguas acordassem e dissesse, não, a gente tem que lutar por esse espaço.** (Maria)

O discurso da professora Maria reforça a necessidade de uma política linguística que contemple diversas línguas e critica a manutenção da predominância do inglês no cenário educacional brasileiro “política linguística não só para o espanhol, mas para as outras línguas que não são tão valorizadas quanto o inglês”, referindo-se à intervenção das embaixadas da França, da Alemanha e da Itália que se manifestaram contrariamente à inclusão do espanhol no currículo nacional no âmbito da aprovação da reforma do novo ensino médio, o PL 5.230/23. A avaliação está na valorização de outras línguas e na percepção de que é necessário criar políticas para garantir o espaço dessas línguas no sistema de educação brasileiro (CA I e CA III).

Ademais, o trecho (28) sugere que o MFE-BR serviu como um exemplo para outras línguas, incentivando-as a “acordar” e lutar por espaço no currículo nacional. Isso é um indício da força mobilizadora do movimento, que transcende a luta pelo espanhol e passa a engajar representantes de outras línguas. Ao afirmar que “outras línguas acordaram”, a professora Maria posiciona o movimento como um catalisador de mudanças no cenário linguístico, promovendo uma maior conscientização sobre a importância de lutar por espaços para línguas que não têm tanto prestígio quanto o inglês (CA I e CA III).

Ainda se referindo ao PL 5.230/23, o contexto em que as entrevistas foram coletadas, o professor João avalia o processo legislativo que desfez avanços que foram obtidos no Senado:

(29) Na versão inicial do projeto, era uma versão bem melhor do que a gente queria. [É] A Câmara dos deputados desfez, né? **O relator, o deputado Mendonça Filho, desfez [toda] todos os avanços que a gente tinha conseguido até então no Senado. [É] porque o Senado, ele ouviu a população, embora, claro, [com] com as ressalvas que a gente possa fazer, mas ele ouviu.** [É] grupos de professores, [de], [de], [de], de estudantes e chegou uma versão bem melhorada para o ensino médio, mas isso foi desfeito na Câmara dos deputados. **E a versão final, então, [é] foi bem pior do que a gente [é] esperava e do que [não] não só o movimento, mas grande parte da sociedade esperava, né?** Bom, estamos aí na luta, né? Seguimos. E esperamos que o movimento conquiste aí. Esse é o principal objetivo, né? Que é a reinclusão do espanhol. (João)

Neste trecho, o professor João expressa uma postura crítica em relação à Câmara dos Deputados e, especificamente, ao relator Mendonça Filho. É o que revela o uso dos termos como “desfez todos os avanços”, que sugere uma avaliação negativa do trabalho da Câmara dos Deputados, contrastando com o Senado, que é representado de forma mais favorável porque “ouviu a população” (CA III e CA IV).

Nessa direção, a avaliação da professora sobre o processo de votação do PL 5.230/23 também evidencia a oposição entre a Câmara dos Deputados e o Senado:

(30) Olha, eu não vou te dizer que tá fácil, tá complicado, tá difícil, mas se a gente continuar lutando, eu acredito que o espanhol vai voltar sim, porque a nossa luta foi muito forte. É a segunda batalha que a gente tá, né. Uma foi lá na reforma do ensino médio que a gente perdeu. Agora a gente teve de novo essa questão do Mendonça Filho, mas pra mim a gente já teve uma vitória que o Senado nos reconheceu. Então, se o Senado nos reconheceu, e aí teve o problema [com a] com a outra casa, **uma disputa de egos entre casas. Isso que eu estou falando, né? Não é o movimento, mas sou eu que estou falando. Eu Acredito** que a gente vai conseguir, sim, **uma lei do espanhol**, como a gente tinha em 2005. (Maria)

Em seu discurso, a professora Maria apresenta uma estrutura coesa, com conectores que indicam a continuidade do pensamento e estabelecem relações semânticas diretas. Há, por exemplo, a oposição entre o que é difícil e a esperança de vitória, expressa em “tá complicado, tá difícil, mas se a gente continuar lutando, eu acredito que o espanhol vai voltar sim”. A conjunção adversativa “mas” estabelece uma relação que contrapõe a dificuldade à crença na superação (CA III).

O discurso da professora também revela a dialética entre as ações do movimento social e as estruturas políticas. Enquanto as instituições são vistas como obstáculos para a aprovação de uma Lei do espanhol, devido a uma “disputa de egos entre as casas” (30), a professora acredita na possibilidade de superar essas barreiras através da luta coletiva. O discurso evidencia uma tensão entre a ação humana, representada pela luta do MFE-BR pela reinclusão do espanhol, e as estruturas políticas, que impõe barreiras a essa inclusão. No entanto, ao notabilizar a reinclusão do idioma no relatório aprovado no Senado, a professora acredita que esse reconhecimento já é, por si só, uma forma de “vitória” parcial, sugerindo que as estruturas sociais podem ser influenciadas pela persistência da ação humana (CA III e CA IV). Em outro trecho, Maria evidencia a contradição do poder hegemônico:

(31) Eu vou dizer em meu nome, é **o PT, ele não apoiou o que o próprio MEC queria**, que era o espanhol, **o porquê a gente não sabe**. Mas o José Guimarães, que é o líder do governo, ele foi contra, sendo que o partido da minoria que estava lá, o PDT, também foi, o PT foi a favor. **Ou seja, o próprio PT estava rachado em favor disso, por questões que a gente não sabe**. Então, os parlamentares têm esse papel e eles reconheceram a importância do espanhol, não todos, mas isso já foi um grande avanço. (Maria)

Em (31) o trecho “Ou seja, o próprio PT estava rachado em favor disso” aponta uma contradição interna dentro do partido, expressa pela palavra “rachado”, sugerindo que há uma divisão de opiniões que vai além do que era esperado pelo MEC. O discurso da professora expõe a dialética entre a agência humana e as estruturas partidárias e políticas. O uso de “o porquê a gente não sabe” sinaliza uma lacuna explicativa, em que Maria reconhece a falta de informações sobre o motivo dessa divisão. No entanto, isso não impede que ela apresente o fato da contradição ser relevante. Maria também sugere que a incerteza sobre o motivo da atitude contraditória do líder do governo, José Guimarães (PT), votar contra a reinclusão do espanhol no currículo, representa uma limitação para a compreensão completa das razões por trás das divisões internas que geraram a contradição (CA I e CA IV).

Outro impedimento para a aprovação do espanhol no currículo nacional na última votação da reforma do novo ensino médio foi a atuação do Deputado Federal Arthur Lira (Progressistas):

(32) **Sabe, em 2016, quando a gente mandou a documentação pra tentar incluir o espanhol na BNCC, eles não nos deram importância. E agora eles nos ouviram, sabe? A gente tem contato, tem retorno às**

**vezes.** [A gente] A gente conversou com muitos deputados, o nosso grande problema foi que o **Arthur Lira não fez uma votação nominal, foi por líderes de partido e daí tem a negociação.** Mas eu tenho certeza que se fosse se tivesse sido uma votação nominal, onde [que] cada senador ia lá, cada deputado ia lá colocar seu voto, a gente tinha conseguido. (Maria)

A professora, em seu discurso, remete tanto a momentos da política educacional quanto à dinâmica de poder no Congresso Nacional. Arthur Lira, presidente da Câmara dos Deputados, é mencionado para contestar a maneira como a votação foi conduzida “não fez uma votação nominal, foi por líderes de partido” (CA II). O discurso da professora e representante do MFE-BR reflete a tensão entre a agência humana (os esforços dos grupos que defendem a inclusão do espanhol) e atores sociais que restringem esses esforços. A crítica à votação liderada por Arthur Lira “foi por líderes de partido e daí tem a negociação” indica que a estrutura política atual, com ênfase nas negociações entre líderes partidários, dificulta e até bloqueia a realização dos desejos populares (CA IV).

A respeito da avaliação sobre a atuação de parlamentares que apoiam o MFE-BR, o professor João relata:

(33) [É], É o deputado Felipe Carreras [é], deixou isso muito claro [é] em discurso na Câmara dos Deputados. A Senadora Professora Dorinha também foi muito explícita ao falar do movimento #FicaEspanhol [é] [na] nas falas deles. Então assim [é], **essa é uma grande conquista, né? Levar para uma discussão em nível nacional [a...], questão do espanhol, com certeza.** Bom, [é], pode se dizer uma discussão [em] [em], [em] dentro do Congresso Nacional, né? Porque existe a discussão nas secretarias de educação [é] em outros espaços, mas é uma discussão dentro do Congresso, ou seja, na Câmara dos deputados e no Senado. (João)

O discurso do professor João no trecho (33) é centrado na relevância de levar o debate sobre o ensino de espanhol para o Congresso Nacional, destacando o apoio de figuras políticas importantes como o deputado Felipe Carreras, autor do PL 3.849/19 e a Senadora Professora Dorinha, responsável pela elaboração do relatório sobre a reforma do novo ensino médio. A esse respeito, a estratégia de sensibilização do MFE-BR sobre a atuação dos parlamentares e da Senadora foi eficaz. O professor avalia positivamente a visibilidade do MFE-BR no Congresso Nacional, enxergando o debate para o nível nacional como uma “grande conquista”. De acordo com o relato, o professor acredita que o movimento atingiu um marco importante ao conseguir inserir a discussão sobre o espanhol em espaços centrais de poder, como a Câmara dos Deputados e o Senado (CA III).

O PL 3.849 de 2019, se refere à obrigatoriedade do espanhol no ensino fundamental e médio. A proposta é relevante para o MFE-BR porque representa um viés alternativo, após a reforma do novo ensino médio ter rechaçado essa possibilidade. A ementa do PL altera a LDB (1996):

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.**

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações: “Art. 26 [...]

§ 5º **No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, serão ofertadas a língua inglesa e a língua espanhola.**

Art. 35-A

§ 4º **Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e da língua espanhola, e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino [...].** (BRASIL, 2019, grifo nosso)

Ao definir a obrigatoriedade do espanhol no currículo, o PL manifesta a importância de um currículo mais abrangente e voltado para o ensino de línguas, ampliando o acesso dos alunos a uma formação mais diversa e conectada ao contexto internacional, especialmente com os países da América Latina. Além disso, possibilita a oferta de outras línguas, além do inglês e do espanhol, em caráter optativo (CA I).

Em 2023, o PL 5.230 foi apresentado pelo MEC e, dentre outras alterações, tinha como proposta reintroduzir o espanhol como uma disciplina do currículo escolar no ensino médio. Esse projeto representou um indício do poder hegemônico ao dar visibilidade às demandas do MFE-BR ao oferecer o espanhol no currículo. A ementa da lei alterava a LDB (1996) e definia a presença do inglês e do espanhol concomitantemente no currículo do ensino médio:

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e define diretrizes para a política nacional de **ensino médio.**

[...] § 2º A formação geral básica terá, no mínimo, 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas no **ensino médio** e assegurará que, a partir das quatro áreas do conhecimento previstas nos incisos do *caput* deste artigo, **sejam ofertados os seguintes componentes curriculares:** [...]

II - **língua inglesa;**

III - **língua espanhola** [...]. (BRASIL, 2019, p. 2, grifo nosso)

Diferente do PL de Carreras, o PL 5.230 não apresenta a palavra “obrigatório”. Ainda assim, o discurso propõe uma mudança na estrutura educacional ao alterar a legislação

vigente para incluir o espanhol como componente curricular no ensino médio. Essa mudança pode ser vista como uma indicação de reestruturar o sistema educacional em direção a uma maior ênfase às línguas adicionais (CA I e CA IV).

Além disso, a proposta apresenta como justificativa educacional a questão econômica a fim de legitimar a inclusão do espanhol, destacando sua viabilidade financeira:

No tocante ao impacto orçamentário e financeiro, verifica-se um incremento apenas na questão da oferta do Componente Curricular de Língua Estrangeira - Espanhol. **Nesse sentido, verificamos que em 18 (dezoito) unidades da federação a força de trabalho já contratada é suficiente para atender à demanda pela oferta de língua espanhola em todas as turmas.** Nos outros nove estados (AM, PA, PB, AL, BA, MG, SP, MT e GO), o impacto anual no orçamento varia de 1,3 milhões de reais (Alagoas) a 84,7 milhões de reais (São Paulo) [...]. (BRASIL, 2023)

A menção explícita aos custos relacionados à implementação do espanhol no currículo escolar traz uma avaliação de como o espanhol irá afetar as despesas públicas. O documento reconhece a necessidade de financiamento adicional em alguns estados, mas avalia a inclusão como viável, dado que em 18 estados o impacto orçamentário será mínimo. Essa avaliação do fator econômico reproduz a lógica capitalista de eficiência econômica, legitimando a proposta ao demonstrar que os custos podem ser controlados e geridos (CA III).

Quando o PL 5.230/23 foi colocado em pauta, o MFE-BR se posicionou contra a possível exclusão do espanhol do texto final. O movimento se mobilizou, utilizando as redes sociais como uma das principais plataformas para divulgar sua causa, engajar o público e buscar apoio dos legisladores. A seguir, apresentamos a campanha do movimento em sua página no Instagram durante o processo de votação do PL 5.230, que promovia a sensibilização sobre a importância da manutenção do espanhol na reforma do novo ensino médio (Figura 5):

O *post* foi publicado pela página oficial do MFE-BR no Instagram em 4 de março de 2024. No canto superior da parte esquerda, observa-se a logomarca do MFE-BR, abaixo temos a foto do Deputado Mendonça Filho, relator do PL 5.230. O texto contém a petição do MFE-BR: “Contamos com o seu apoio para manter o espanhol no PL 5230/2023” e no canto inferior direito encontramos o seguinte pedido acerca da Emenda de Plenário a Projeto com Urgência: “Aprove a EMP 80 do PL 5230/2023 de autoria de Felipe Carreras”. Para apresentar uma emenda de plenário a um projeto com urgência na Câmara dos Deputados, é necessário o apoio de 1/5 dos membros da Câmara ou de líderes que representem esse

número. O regime de urgência é um rito processual que dispensa formalidades, prazos e exigências regimentais para que uma proposição seja apreciada rapidamente.

**Figura 5** - Campanha do MFE-BR pela manutenção do espanhol no PL 5.230/23 na Câmara dos Deputados



Fonte: @FicaEspanholBr

Na parte de publicação, temos a vinculação da conta de *Instagram* do Deputado Mendonça Filho e o pedido: “Contamos com seu apoio para manter o espanhol na Educação Básica”. Na seção de comentários observamos a marcação da conta do relator Deputado Mendonça Filho e o pedido “Contamos com seu apoio”, publicado duas vezes pelo mesmo perfil.

O *post* (Figura 5) revela uma estratégia de mobilização que articula diversos elementos para manifestar a manutenção do espanhol no documento ao vincular na publicação o Deputado Mendonça Filho. O MFE-BR se posiciona como um ator social relevante na disputa por políticas linguísticas a favor do espanhol, utilizando o *Instagram* como plataforma de intervenção para garantir a manutenção do espanhol no PL 5.230/23. O uso da imagem da figura pública, a menção explícita à legislação e a repetição dos pedidos de apoio nos comentários mostram uma tentativa de conseguir apoio público no processo legislativo, enquanto reforçam a legitimidade do movimento, uma vez que esta ação contesta a decisão do poder hegemônico na oferta de apenas uma língua adicional (CA IV).

Em 20 de março de 2024 ocorreu a votação do PL 5.230 na Câmara dos Deputados e, como resultado, o espanhol foi retirado da reforma do novo ensino médio. Em 19 de junho de 2024 ocorreu a votação no Senado, por meio da relatoria da Senadora Professora Dorinha, que atendeu a solicitação do MFE-BR e o espanhol foi reintegrado. O relatório elaborado pela Senadora Professora Dorinha, incluiu o espanhol na BNCC:

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: [...]

[...]

§ 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;

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)

O texto legislativo propõe a flexibilização da oferta de línguas adicionais no ensino médio e reflete uma tensão entre a reprodução de estruturas hegemônicas (como o ensino obrigatório do inglês e do espanhol) e a possibilidade de transformação com base nas necessidades regionais. A introdução de critérios geopolíticos e culturais, assim como a consulta pública, indica uma tentativa de adaptar as políticas educacionais à diversidade brasileira. O apoio à Senadora também é observável nas redes sociais do movimento tendo em vista o engajamento da professora ao responder um comentário que afirma a importância do espanhol como escolha no maior exame de acesso à universidade pública, o ENEM (CA IV).

A Senadora Dorinha confirma o retorno do espanhol no PL em “voltará”. Outro discurso importante na publicação é a defesa do plurilinguismo: “Permita que o plurilinguismo seja parte do cotidiano da Educação Básica.” Isso indica que o MFE-BR não

busca substituir o espanhol pelo inglês, mas sim fomentar o direito de escolha do estudante, promovendo um ambiente educacional mais diversificado e inclusivo. O movimento destaca, assim, a necessidade de um ensino que respeite e celebre a pluralidade, reforçando que o plurilinguismo é uma ferramenta essencial para a construção de cidadãos globalmente conscientes.

Na parte inferior da postagem, com o fundo rosa, destaca-se a hashtag “#juntossomosmaisfortes”, que reforça a união do MFE-BR com os parlamentares na luta pelo retorno da língua espanhola ao currículo da educação brasileira. Essa colaboração é fundamental para garantir que todas as vozes sejam ouvidas e que a diversidade linguística seja valorizada, conforme observamos na Figura 6. Além disso, a hashtag simboliza a mobilização coletiva em torno desse objetivo, incentivando a participação da sociedade civil no debate educacional (CA II e CA IV).

**Figura 6** - Publicação da campanha do MFE-BR pela permanência do espanhol no PL 5.230/23 no Senado



Fonte: @FicaEspanhol

Nesse contexto, o MFE-BR avançou na mobilização pela manutenção do espanhol na última votação do PL 5.230, como aponta a postagem obtida por meio Instagram oficial do movimento:

**Figura 7 - Campanha do MFE-BR pela manutenção do espanhol na última votação do PL 5.230/23**



Fonte: @FicaEspanholBr

O post publicado pela página oficial do MFE-BR em 23 de junho de 2024 e configura um dos momentos da campanha pela manutenção do espanhol no texto da reforma do novo ensino médio antes da última votação da Câmara dos Deputados, em 8 de julho de 2024. Na postagem observamos a imagem de três políticos, o Presidente Lula (PT), o ministro da educação Camilo Santana e o Deputado José Guimarães (PT), líder do partido na Câmara dos Deputados. No canto superior direito da imagem, observamos a frase em letras brancas: “Solicitamos seu apoio para manter o espanhol e as outras línguas adicionais como obrigatórias no Ensino Médio”, a petição remete à manutenção do espanhol no PL 5.230/23, sendo que “o seu apoio” refere-se ao presidente Lula, pois reitera a promessa de campanha do parlamentar.

Já na parte inferior da imagem, observamos em letras vermelhas a frase direcionada ao presidente: “Presidente Lula, o senhor sabe da importância do Espanhol para a vida dos brasileiros. Contamos com a sua promessa de campanha”, o enunciado do MFE-BR avalia de maneira positiva o compromisso assumido por Lula, mas insinua que há uma necessidade de ação concreta para que essa promessa seja cumprida. Na seção de comentários, um seguidor da página @FicaEspanholBr também reitera o pedido ao presidente, que cumpra a promessa de campanha de obrigatoriedade da língua espanhola (CA III e CA IV).

Ao lado da imagem dos políticos encontramos a vinculação das contas dos respectivos estadistas, a do Presidente Lula, a de Camilo Santana e a do Deputado José

Guimarães. O MFE-BR, por meio da publicação, pede apoio público do presidente para que o espanhol seja mantido no PL 5.230/23 após o relatório da Senadora Professora Dorinha, contestando assim, a reivindicação do compromisso com os professores de espanhol (CA IV). O *post* representa o MFE-BR como um coletivo que exige responsabilidade e compromisso público dos políticos, especialmente do presidente. A representação visual dos três políticos (Lula, Camilo Santana e Guimarães) e a vinculação direta das suas contas de redes sociais trazem um aspecto de reivindicação direta, ao mesmo tempo em que os insere no espaço discursivo do movimento. Há uma avaliação de que o espanhol é importante e necessário para a “vida dos brasileiros”, sugerindo que a inclusão da língua no currículo vai além do campo educacional e tem impacto nas oportunidades econômicas e culturais dos cidadãos (CA III).

#### 4.5 Conquistas e impasses do MFE-BR

Quanto à avaliação do MFE-BR, questionamos aos entrevistados quais seriam as conquistas do coletivo, e as respostas obtidas manifestam também os impasses para a reinclusão do espanhol no currículo nacional:

(34) [É]. **Nós não conseguimos.** O objetivo principal, que [é] é aprovar a obrigatoriedade do espanhol [é] nas escolas, na educação básica. **Mas são muitas conquistas, porque [é] é muito importante a gente comparar o processo [é] de tramitação, [é] da lei, [é] da recente lei, né?** No Congresso Nacional e das outras leis que estão tramitando, [é] [pelo] a favor do espanhol, com a lei [é] 11.161, de 2005, que foi uma lei, [é] aprovada sem uma discussão na sociedade, né? **Simplesmente um acordo entre parlamentares e não houve um engajamento dos professores.** (João)

Em seu discurso, o professor João faz uma avaliação crítica e comparativa das conquistas e desafios enfrentados pelo MFE-BR. O professor reconhece que o objetivo principal, a obrigatoriedade do espanhol, ainda não foi alcançado, mas avalia as conquistas em relação ao processo legislativo. Para o professor, as conquistas devem ser consideradas por meio de uma comparação entre a tramitação dos PL em tramitação e a lei 11.161/2005, que foi aprovada sem ampla discussão social, “Simplesmente um acordo entre parlamentares e não houve um engajamento dos professores”. Nesse trecho, o professor contesta a forma como se deu a aprovação da lei 11.161 privilegiando os interesses políticos. Em seu discurso, o processo atual conduzido pelo movimento é mais democrático

e participativo em comparação com decisões anteriores que foram tomadas sem engajamento adequado (CA III e CA IV).

Por outro lado, a professora Maria apresenta uma linha do tempo desde 2016 e destaca as vitórias do MFE-BR, como a visibilidade obtida, a expansão para outros estados e a aprovação das PECs estaduais. O enfoque do seu relato está na descrição das ações e realizações do movimento:

(35) Bom, eu estou desde 2016, né? Então eu posso dizer que desde 2016, **apesar de a gente nacionalmente não ter conseguido ainda que o espanhol volte**, a gente em primeiro lugar, **eu acho que a gente deu visibilidade ao espanhol, né? A gente deu visibilidade [à] à força dos professores de espanhol, dos estudantes**. Então, **acho** que isso é a primeira conquista. **Depois a gente conquistou que o movimento que surgiu no Rio Grande do Sul se espalhasse [por um], [por] pelos estados**. Então a gente tem Fica Espanhol Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Minas Gerais, Amazonas, a gente tem vários Fica Espanhol, tá? **Outra conquista foi que a gente conseguiu que cada estado se mobilizasse, estadualmente, né? E que fizesse a sua lei. Por exemplo, [...] no Rio Grande do Sul [...] tem uma PEC, uma proposta, emenda à Constituição que foi aprovada em 2018**. O Paraná também aprovou uma PEC. Paraíba tá esperando [que] ser sancionada a sua lei. (Maria)

A construção frasal “Apesar de a gente nacionalmente não ter conseguido ainda que o espanhol volte” reconhece as limitações do movimento, mas imediatamente às segue com um movimento retórico (Resende; Ramalho, 2011) de resiliência ao destacar as conquistas estaduais e a articulação nacional. A professora Maria destaca as conquistas e o crescimento do movimento, enfatizando a visibilidade e a mobilização em diferentes estados. A ênfase está na capacidade de o MFE-BR promover mudanças e influenciar legislações estaduais, o que reflete o poder do movimento no decorrer do tempo. O enunciado “A gente deu visibilidade [a] a força dos professores de espanhol, dos estudantes”, por sua vez, destaca o papel ativo do coletivo de professores. A visibilidade mencionada é, portanto, representada como uma valorização do capital simbólico do movimento, no qual o espanhol adquire espaço no debate público, ainda que não tenha conquistado a reinclusão no currículo nacional (CA I e CA III).

As conquistas do MFE-BR são enfatizadas em ambos os discursos dos professores. Os enunciados (34) e (35) refletem diferentes aspectos da luta do movimento, mas contribuem na construção de uma compreensão das dinâmicas desenvolvidas na promoção de uma política linguística de espanhol própria para o país.

Outro fator de discussão se dá em relação às conquistas do MFE-BR com os parlamentares:

(36) **Eu acho que** [o] o movimento tem [essa] [é] uma grande contribuição para isso, né? Então, a conquista é levar para uma discussão nacional, para o Congresso Nacional. A questão da importância do espanhol nas escolas é, então é muito bom. Quando a gente vê [é] Deputados, Senadores indo às redes sociais, à televisão, às rádios pra defender o espanhol. Pois [é] [que] até então a gente não, não via. **E no próprio discurso desses parlamentares, eles citam os movimentos sociais.** (João)

A presunção do professor “Eu acho que [...]” se dá no evento discursivo da negativa do espanhol na Câmara dos Deputados, em que o PL 5.230/23 foi votado. A ideologia subjacente ao discurso do professor João é a de que o movimento tem desempenhado um papel essencial em levar o debate sobre o espanhol e em gerar pautas de discussão política no âmbito do Congresso Nacional. Em seu discurso, o professor ajuíza que “o movimento tem [essa] [é] uma grande contribuição” de levar o tema da exclusão do espanhol do currículo “para uma discussão nacional, para o Congresso Nacional”, que corrobora a luta do movimento contribuindo para uma mudança positiva na percepção pública e política sobre a importância do espanhol nas escolas. Dessa forma, o movimento é representado como uma força eficaz que está conseguindo colocar a questão do espanhol na agenda nacional e garantir o apoio de políticos (CA I e CA III).

Na mesma direção, a respeito do apoio de parlamentares, a professora Maria discorre como o MFE-BR conseguiu avançar o PL de Felipe Carreras, apesar das dificuldades enfrentadas, destaca a eficácia e a resiliência do movimento:

(37) **A gente conseguiu** que uma lei que estava lá, parada desde 2019 e que em 2023 ela fosse aprovada na CCJ. Estava parada desde 2019 e hoje ela está pronta para passar no na Câmara Federal. **Só que o presidente da Câmara Federal, Arthur Lira, não está colocando ela em pauta, que é a lei do espanhol. A gente conseguiu** com a proposta do MEC de colocar o espanhol no Novo Ensino Médio, **a gente conseguiu** que os deputados federais nos apoiassem, apesar do Mendonça Filho ser contra. E também **a gente conseguiu** que **mesmo que [o] [que] [o] [que] o Mendonça Filho retirasse o espanhol, o Senado nos ouvisse e colocasse o espanhol de volta, né?** (Maria)

O discurso da professora revela a tensão das relações de poder entre o movimento e figuras políticas como Arthur Lira e Mendonça Filho, citados nos trechos “Só que o presidente da Câmara dos Deputados, Arthur Lira, não está colocando-a em pauta, que é a lei do espanhol” e “mesmo que [o] [que] [o] [que] o Mendonça Filho retirasse o espanhol, o Senado nos ouvisse e colocasse o espanhol de volta, né?” cujas ações são identificadas como barreiras ao progresso da lei do espanhol. É útil destacar que Mendonça Filho é

ex-ministro do governo Temer, responsável por aprovar a lei 13.415, que representou um retrocesso para o espanhol no país. O movimento é apresentado como um grupo que conseguiu influenciar outras partes do processo legislativo, como o Senado. A relação de poder é explorada pela professora em termos de confronto e negociação, com o movimento tendo que superar obstáculos impostos por essas figuras políticas influentes. Ao evidenciar os conflitos de poder existentes, a agência humana, que representa a voz do movimento, permite desestabilizar as estruturas de poder (CA IV).

Em outros excertos identificamos nos discursos dos professores a representação dos docentes como agentes de mudança social:

(38) **Ou seja, o movimento conseguiu fazer com que as pessoas começassem a pensar e se articular para lutar no estadual, tá?** (Maria)

(39) **É uma conquista também importante mostrar para os professores essa necessidade desse ativismo político.** É em coletivo, né? Porque o ativismo político não se faz individualmente. Ele é feito [é] [com] com grupos, com coletivos, é que buscam um objetivo. Bom, aí de forma mais específica, né? (João)

Os trechos dos discursos (38) e (39) revelam duas concepções de ativismo político do MFE-BR. No primeiro trecho, a professora descreve o crescimento e a expansão do movimento, destacando suas conquistas e a capacidade de aumentar sua influência. No segundo trecho, o professor discute a importância do ativismo coletivo, enfatizando que o sucesso vem da colaboração em grupos. O representante mostra como o movimento e o ativismo são representados como processos dinâmicos e colaborativos (CA III). Sobre as perspectivas futuras do MFE-BR os representantes afirmam:

(40) **É a minha esperança, que o ano que vem a gente comece a lutar por essa lei do Felipe Carreras, para que seja nominal.** Tanto o Felipe [como] como eu, a gente acredita nisso. Assim, o Felipe Carreras, de todos os parlamentares que apoiam, mais confiante, o que mais nos ajudou, [e] e continua nos ajudando. Ele mesmo ligou e falou, não desiste, a gente não vai fazer nada esse ano, mas o ano que vem a gente volta com a lei, tá? Então a gente vai tentar sim. (Maria)

A professora refere-se ao processo de como se deu a aprovação do PL 5.230. O PL 3.849/19, do autor do projeto, Felipe Carreras, é avaliado de forma positiva, sendo descrito como alguém que “continua nos ajudando” e que expressou diretamente à professora representante para que ela não desistisse. Essa avaliação corrobora o valor do apoio de parlamentares comprometidos e atuantes, apresentando Carreras como um símbolo de estabilidade e confiança na luta pela reintrodução do espanhol no currículo nacional. A

professora mantém uma postura otimista, reconhecendo que nada será feito naquele ano, mas reforçando a intenção de retomar os esforços no próximo ano, em 2025. Esse otimismo está ancorado na crença de que a luta política é um processo contínuo, e que a perseverança é fundamental para alcançar mudanças estruturais (CA III).

Referente aos meios utilizados para consolidar a luta, os professores representantes apontam mais uma das estratégias para registro das ações do MFE-BR, a saber, a produção acadêmica:

(41) Sim, são várias repercussões [é] do movimento que a gente vê desde 2020, né? **Além [dos] [é] das pesquisas de mestrado e doutorado que são desenvolvidas, [é] apresentações em eventos [é] em todos os eventos [é] relacionados ao hispanismo brasileiro, ao ensino de línguas** é que a gente consegue participar, levar a questão [do] dessa luta do movimento para [para] ser incluída [no] no evento, né? (João)

(42) Há publicações sobre o tema, bom, eu vou te dizer que todo mundo nos pergunta: ah, vocês tem publicação? É muito difícil, né, a gente lutar. A gente pegar nossas atribuições, né, como professores, porque ninguém está [de] de aposentar. **E essa luta é desgastante. Eu vou te dizer que [eu] eu estou na frente disso, é muito desgastante.** (Maria)

Os professores avaliam positivamente a produção intelectual entendida neste estudo como uma das estratégias a serem utilizadas pelo MFE-BR, uma vez que os professores membros do movimento, em grande parte, estão inseridos no meio acadêmico, sendo a produção intelectual um fator relevante para a visibilidade e legitimação do movimento pois, assim como no trecho (8), a escrita é novamente expressa como parte da estratégia do movimento para a reinclusão do espanhol nas escolas. Nesse sentido, em (41), a menção ao “hispanismo brasileiro” situa o movimento na produção intelectual. No trecho (42), o discurso da professora revela o desafio da dupla atribuição de professora e representante do movimento em andamento ao trazer a voz inquisidora por meio de discurso indireto “ah, vocês tem publicação?” mostra que a produção intelectual é mais uma atribuição a ser desempenhada pelos membros representantes (CA I, CA II e CA IV).

#### 4.6 Resultado parcial da análise

Nesta seção, como última etapa da análise, apresentamos os resultados parciais da análise discursiva dos dados. As entrevistas foram realizadas no contexto da tentativa de permanência do espanhol na última votação do PL 5.230/23 na Câmara dos Deputados, que resultou na aprovação da reforma do novo ensino médio, a lei 14.945/24. O processo de tramitação do PL do MEC é um evento discursivo de destaque por possibilitar evidenciar a luta hegemônica no campo das políticas linguísticas no país.

A análise envolveu os discursos dos representantes do MFE-BR quanto às ações estratégicas do movimento para a inclusão do espanhol no currículo nacional. O movimento é dinâmico e interage com a estrutura de poder vigente, contestando e lutando por uma política pública a favor do espanhol, assim, o MFE molda o discurso para propor a transformação. As práticas sociais a partir dos modos particulares de representar as ações pelos discursos dos professores representantes no que concerne ao surgimento do MFE, são díspares, porém complementares, isto é, para a professora Maria, o movimento surgiu em 2016, mas para João em 2020. No entanto, os contextos de surgimento são momentos de instabilidade política, portanto, momentos de instabilidade na oferta do espanhol na educação básica. Além disso, a professora Maria parte da criação do movimento em âmbito regional, João, por sua vez, na tentativa de unificação do MFE durante a pandemia da COVID-19 em 2020.

Na interação dos sujeitos com o processo de constituição do movimento, percebe-se nos discursos dos professores a constituição de agências humanas dedicadas a contestar as desiguais relações de poder no que se refere à retirada do espanhol da educação básica. As formações discursivas em questão, a de professor ex-presidente da associação de professores de espanhol de seu estado que assume a responsabilidade de representar a voz institucional do MFE-BR e a da professora coordenadora do Pibid, subprojeto de espanhol, que ao testemunhar a consequência direta da desoficialização do espanhol, a demissão em massa de professores de seus respectivos empregos também se assume como agência humana.

As estratégias adotadas pelo MFE-BR, como a mobilização por meio da comunicação interna com os membros participantes em reuniões e grupos de *WhatsApp*, o diálogo com parlamentares e o uso de redes sociais, visam questionar os discursos hegemônicos que impõem o inglês como única língua franca. Essa visão, legitimada por documentos normativos como a BNCC (BRASIL, 2017), é contestada pelo movimento, que não aceita essa imposição legal, mas busca legitimar a luta pela inclusão do espanhol e de outras línguas na educação básica. Assim, as redes sociais funcionam não apenas como um

espaço para o embate de questões ideológicas, mas como ferramenta para moldar discursos e transformar as práticas discursivas em torno da oferta do espanhol.

Outra estratégia do coletivo é de natureza geopolítica, pois o movimento se organiza em nível estadual. Os representantes de cada estado, ao se posicionarem como eleitores, assumem o poder de propor mudanças com base em seu direito como cidadãos, reivindicando o apoio dos parlamentares, que devem ser agentes da soberania popular.

O discurso do plurilinguismo, durante a tramitação do PL 5.230/23 é relevante para a análise, uma vez que o MFE-BR precisa fazer negociações para tentar reincluir o espanhol, como foi observado no relatório da Senadora Professora Dorinha, evitando que as hegemonias que contribuem para relações desiguais de poder sejam propagadas, isto é, o movimento defende o discurso do plurilinguismo em que o estudante tenha opções de escolha. Se aprovado, o espanhol continuaria sendo mantido à margem, pois constaria como norma e não como uma lei a ser implementada. Assim, a estratégia não contribuiria para atingir o objetivo principal do movimento.

No que concerne às conquistas e impasses do MFE-BR, os representantes, de modo geral, fazem uma avaliação positiva, principalmente com o apoio de parlamentares, com a contribuição desses para a articulação dos PL em tramitação. No entanto, mesmo tendo alcançado visibilidade por meio das redes sociais, da inserção da discussão sobre o ensino de espanhol nos espaços centrais de poder como o Congresso Nacional, é possível notar que as as agências humanas são constringidas pelo fato de, após quase uma década de luta por uma lei do espanhol a nível nacional, o objetivo principal do movimento, a reinclusão do espanhol na legislação nacional, ainda não foi alcançado.

Tendo em vista o exposto, o discurso do MFE-BR corrobora a ideia de Fairclough (2001) em que o autor aponta que o discurso não só é um campo de luta pelo poder, mas também um marco delimitador dessa luta, utilizando convenções que naturalizam as relações de poder e ideologias específicas, e cuja articulação é uma questão de disputa. Por essa perspectiva dialética, o discurso é um fenômeno dinâmico e interativo, assim como o MFE, que busca estar em consonância com as demandas atuais com vistas à mudança social.

Os discursos dos representantes revelam identidades próprias mas complementares em relação ao MFE-BR. A análise discursiva apontou a desnaturalização e a contestação do poder hegemônico em relação à ausência da língua espanhola no currículo nacional marcado, sobretudo, pela recorrência da categoria de análise IV nos discursos. Esta, tem por objetivo identificar a relação entre as estruturas sociais hegemônicas e os eventos

sociais. Dessa forma, a análise contribuiu para evidenciar a força hegemônica dos parlamentares, por exemplo a oposição do Deputado Mendonça Filho. Além disso, a avaliação do movimento enquanto política linguística abrangeu as formas de como o MFE-BR se articula para pressionar decisões governamentais, utilizando intertextualidade com leis, entrevistas e postagens nas redes sociais do movimento.

A atuação de Felipe Carreras e da Senadora Professora Dorinha, no contexto da votação da reforma do novo ensino médio em 2024 reforça a ideia de que o MFE-BR está adquirindo espaço e legitimidade nas esferas de poder. Mesmo sem a aprovação da obrigatoriedade do espanhol, o movimento é avaliado pelos professores representantes como bem-sucedido capaz de gerar debates nacionais, e assim tem conseguido notoriedade e legitimidade das instituições como o Senado. Isso sugere que o movimento evoluiu de um grupo que começou no RS e a partir de uma reunião informal entre professores de espanhol e simpatizantes em 2020 se tornou uma força relevante no debate público sobre o ensino de espanhol.

## REFLEXÕES SOBRE A DIFICULDADE DO RETORNO DO ESPANHOL AO CURRÍCULO

Inicialmente, nesta dissertação, tínhamos a hipótese da fragmentariedade e instabilidade do espanhol no cenário da educação básica brasileira. No decorrer da pesquisa, essa impressão concebida pela vivência se confirmou ao rever o passado histórico do espanhol no país. Nesse sentido, as noções de desintegração das línguas adicionais no currículo, e a desoficialização, que diz respeito à retirada da obrigatoriedade do espanhol da legislação por meio da revogação abrupta da lei 11.161/2005, demonstraram-se válidas para compreender os impasses para a reinclusão do espanhol no currículo nacional. A retirada do espanhol é um sintoma menor da desvalorização paulatina das línguas adicionais para a formação educacional.

A desoficialização, nesse sentido, representou uma perspectiva propícia para compreender o momento atual do MFE-BR. A revogação da lei 11.161/2005 configura um retrocesso em termos de políticas linguísticas. Nesse sentido, o surgimento do movimento afirma-se como uma mudança nesse cenário ao demonstrar a resiliência e o comprometimento do coletivo em buscar um espaço significativo para o idioma no cenário educacional brasileiro. Sendo que, a partir dos dados analisados, o MFE-BR se consolida como uma política linguística no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas adicionais na educação básica, ao contestar as estruturas de poder e ao sugerir, em conjunto com parlamentares, decisões a serem tomadas pelo poder público sobre o espaço social do espanhol na educação do país.

Embora tenhamos enfrentado dificuldade na busca de dados sobre o movimento MFE-BR, uma vez que não há muitas publicações sobre o tema, esse desafio foi considerado como um aspecto positivo por possibilitar ampliar as discussões sobre o coletivo de professores de espanhol que busca mudança social. Constatou-se também, ao longo da pesquisa, as limitações quanto às ações do movimento que, mesmo ao buscar transformação social nacional, ainda estão restritas aos professores-membros que atuam em seus respectivos estados. Sabemos do desafio tendo em vista a dimensão do nosso território, no entanto, sabemos que a luta local precisa se fortalecer para atingir a nação.

Ao longo deste trabalho surgiram algumas indagações, por exemplo: quando o MFE-BR alcançar seu objetivo principal de reincorporação do espanhol na educação básica brasileira, ele dar-se-á por finalizado? Acreditamos que ser professor de espanhol no Brasil é ser um agente de mudança, uma vez que ter o idioma presente em uma legislação oficial não garante a sua oferta. Isso mostra a necessária luta constante a favor do

ensino-aprendizagem de línguas adicionais na escola, portanto, necessidade da atividade constante do MFE-BR e, os docentes saberem que não estão sozinhos, que há um movimento em ação por uma pluralidade linguística, transforma a prática. Resulta em professores mais engajados com vistas à transformação social.

A ADC, nesse contexto, contribuiu para desvelar as relações desiguais de poder em conflito. Os professores, em seus discursos, desnaturalizam as narrativas hegemônicas e contestam as imposições políticas, posicionando-se como agentes comprometidos com a promoção de uma política linguística mais inclusiva.

Assim, esta pesquisa reafirma a importância do MFE-BR na luta pela valorização do idioma, enfatizando a necessidade de um esforço coletivo para que a pluralidade linguística se torne uma realidade nas escolas. O retorno do espanhol ao currículo representa não apenas uma conquista linguística, mas um passo fundamental em direção a uma educação de qualidade, capaz de preparar os estudantes para um mundo cada vez mais globalizado.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, Eduardo Tadeu Roque; ALMEIDA, Elizabeth Guzzo.; SANTOS, Clarisse Barbosa; ARAUJO, Leandro Silveria (org.). **Trilhas hispânicas por Minas Gerais**. Belo Horizonte: APEMG, 2022.

BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. (Coords.). Espanhol: ensino médio. **Coleção Explorando o Ensino**, v. 16. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

BRASIL. Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 20 de ago. 2024

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 30 set. 2024.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 30 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais, códigos e suas tecnologias: língua estrangeira moderna**. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 8 ago. 2005.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRASIL. Lei nº 14.915, de 2 de julho de 2024. Dispõe sobre a reforma do ensino médio. **Diário Oficial da União**, 3 jul. 2024.

BRASIL. Lei ordinária n. 11.161, de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. **Diário Oficial**, Brasília, DF, 08 ago. 2005, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Volume 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, 2006.

CALVET, Louis-Jean. **La guerre des langues et les politiques linguistiques**. Paris: Payot, 1987.

\_\_\_\_\_. **Les politiques linguistiques**. Paris: Presses Universitaires de France, 1996.

COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins; RODRIGUES, Fernanda. Castelano; FREITAS, Luciana Maria Almeida de. Implantação do espanhol na escola brasileira: polêmica e desafios. **Linguasagem**. São Carlos, 2009.

DAHER, Del Carmen. Formación de docentes de E/LE: ¿cualificación para el trabajo en las escuelas brasileñas? In: FANJUL, Adrián Pablo; CASTELA, Greice da Silva (Orgs.). **Línguas, políticas e ensino na integração regional**. Cascavel: Assoeste, 2011. p. 97- 115.

ERES FERNÁNDEZ, F. J. O ensino de línguas estrangeiras no Brasil: um olhar crítico sobre a política linguística. **Cadernos de Linguística Aplicada**, v. 11, n. 3, p. 123-135, 2018.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Trad. Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FERNÁNDEZ, G. E. Políticas públicas para la (no) enseñanza de español en Brasil. In: MIRANDA, Cícero. **La lengua española en Brasil: Enseñanza, formación de profesores y resistencia**. Brasília: Consejería de Educación da Embaixada, 2018.

FREITAS, L.M.A.; GUIMARAES, A. Memória do livro didático de espanhol no Brasil: um panorama. In: Luciana Maria Almeida de Freitas; Elzimar Goettenauer de Marins Costa; Cristiano Silva de Barros. (Org.). **O livro didático de espanhol na escola brasileira**. 1ed. Campinas: Pontes, 2018, p. 15-33.

GARCÍA LESMES, María Luz. Convergencias y divergencias en la interculturalidad. La competencia comunicativa intercultural en los documentos normativos. In: PINTO, Carlos Felipe et al. **El español en el contexto de la integración latinoamericana: interculturalidad, diversidad lingüística, política lingüística y enseñanza**. 2020. p. 39.

GONZÁLEZ, Neide Maria. A língua espanhola no currículo escolar brasileiro: reflexões e perspectivas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 11, n. 1, p. 23-31, 2011.

LAGARES, Xoán. Carlos. Ensino do espanhol no Brasil: uma (complexa) questão de política linguística. In: NICOLAIDES, Christine et al (Orgs.). **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 181- 198.

MONTOYAS, Blas. La obediencia de las reformas educativas a las políticas educativas internacionales. Breve historia de cómo se hace camino desde la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 a la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013, **Historia y Memoria de la Educación**, 3 (2016): 171-195.

NASCENTES, Antenor. Gramática da língua espanhola: para uso dos brasileiros. 1943.

PARAQUETT, M. As quatro ondas do hispanismo no Brasil. **Revista abehache**, [S. l.], n. 17, 2021.

PARAQUETT, Márcia; SILVA JR, Antônio Carlos. O cenário escolar e acadêmico do Brasil antes e depois da “Lei do Espanhol”. **Abehache** nº 15, 2019.

PICANÇO, D. C. L. Discurso, Linguística e História. 2006. 220 f. Tese (Doutorado em Letras). **Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes**, Universidade Federal do Paraná.

RAJAGOPALAN, K. Política linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, Christine et al (Orgs.). **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 19-42.

RAMALHO, Viviane; RESENDE, Viviane de Melo. **Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa**. Pontes Editores, 2011.

REIS, Isabel Martins. **O lugar da língua espanhola em escolas de ensino técnico: um olhar crítico sobre a implantação da disciplina em Minas Gerais**. 2017. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – UFMG, Belo Horizonte, 2017.

RODRIGUES, Fernanda dos Santos Castelano. Leis e línguas: o lugar do espanhol na escola brasileira. BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Secretaria da Educação Básica**. Espanhol: Ensino Médio. Brasília, 2010.

RODRIGUES, Fernanda dos Santos Castelano. **Língua viva, letra morta: obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro**. 2010. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

SILVA JÚNIOR, Antonio Ferreira da; ERES FERNÁNDEZ, Gretel. Ausência da língua espanhola na Base Nacional Comum Curricular: quais implicações esperar. GERHARDT, AFLM; AMORIM, M. **A BNCC e o ensino de línguas e literatura**. Campinas: Pontes, p. 181-208, 2019.

ZOPPI-FONTANA, Mónica Graciela. Ser brasileiro no mundo globalizado: alargando as fronteiras da língua nacional. **Di Renzo**, Ana Maria et al, p. 129-152, 2010.

Postagens do Fica Espanhol Brasil no Instagram:

@FICAESPANHOLBR. Figura 5. Disponível em:  
<<https://www.instagram.com/p/C4HVi6mroBM/>>. Acesso em: 20 set. 2024.

@FICAESPANHOLBR. Figura 6. Disponível em:  
<<https://www.instagram.com/p/C59FGQyvIIL/>>. Acesso em: 20 set. 2024.

@FICAESPANHOLBR. Figura 7. Disponível em:  
<<https://www.instagram.com/p/C8jh4EfOx4t/>>. Acesso em: 20 set. 2024.

## ANEXOS

### **ANEXO A - Roteiro de perguntas para entrevista com professores representantes**

- 1) O que é o Movimento Fica Espanhol? Qual é a sua origem? Seus objetivos?
- 2) Qual é a função de um representante do movimento? Qual é o seu objetivo como professor representante?
- 3) As associações de professores têm importância para o movimento? Qual?
- 4) Como ocorrem as lutas do movimento? Como o movimento se articula para fazer suas reivindicações?
- 5) Quais foram as conquistas do movimento?
- 6- Pode-se dizer que o movimento representa uma política linguística para o espanhol? Por quê?
- 7- Como os parlamentares atuam no movimento Fica Espanhol?
- 8- Quais meios são utilizados para consolidar a luta? Há publicações sobre o tema?
- 9- Na sua opinião, quais são as perspectivas para o espanhol no Brasil?

**ANEXO B - Termo de assentimento livre e esclarecido**

## TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro(a) professor(a),

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário da pesquisa “O movimento Fica Espanhol Brasil: origem e consolidação”, realizada pela professora Alana Cristina da Silva, pesquisadora do programa de pós-graduação da Faculdade de Letras da UFMG. O objetivo da pesquisa é analisar o impacto e a contribuição do movimento “Fica Espanhol” para a consolidação de uma política linguística no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas adicionais na Educação Básica. Assim, a pesquisa contribuirá para investigar as circunstâncias que deram origem ao processo de surgimento do movimento, discutir suas conquistas e, conseqüentemente, suas influências na manutenção da oferta do espanhol. A realização da pesquisa pode deixar te deixar desconfortável ou constrangido(a) ao pensar que sua conduta será analisada e avaliada. Para evitar ou amenizar essa sensação, será feita uma reunião preliminar com o intuito de explicar os procedimentos da pesquisa. Além disso, você poderá desistir da entrevista, caso não se sinta motivado(a) a continuar. Ao divulgar os resultados desta pesquisa, serão utilizados apenas os dados oferecidos espontaneamente durante a entrevista e seu nome não será divulgado, para garantir o sigilo e a preservação de sua identidade. Todos os resultados de pesquisas desenvolvidas pela UFMG são públicos e podem ser consultados pela comunidade a qualquer momento, após sua divulgação. Em caso de algum prejuízo decorrente da pesquisa, você poderá buscar indenização nos termos da Res.466/12. Agradeço a atenção e destaco a importância de sua participação em pesquisas na área de educação, pois contribui para melhorar a produção científica voltada às línguas adicionais e, conseqüentemente, na melhora da qualidade do ensino-aprendizagem. Este termo de assentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável, e a outra será fornecida ao Sr.(a). Os dados, materiais e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos (ou até 10 (dez) anos) na sala 4085 da Faculdade de Letras da UFMG e após esse tempo serão destruídos. A pesquisadora tomará o cuidado de tratar os dados de forma a garantir seu anonimato, conforme prevê a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde. Quanto ao tratamento de dados, será feito em conformidade com a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD, Lei nº 13.709/2018). Seu nome e informações que indiquem sua participação não serão liberados sem a sua permissão. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada.

Em caso de dúvidas sobre esta pesquisa você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável.

Eu, \_\_\_\_\_, portador do documento de Identidade \_\_\_\_\_ fui informado(a) dos objetivos, métodos, riscos e benefícios da pesquisa “O movimento Fica Espanhol Brasil: origem e consolidação”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar da pesquisa, se assim o desejar.

( ) Concordo que os dados recolhidos pelo pesquisador sejam utilizados somente para esta pesquisa.

( ) Concordo que os dados recolhidos sejam utilizados em outras pesquisas, mas serei comunicado pelo pesquisador novamente e assinarei outro termo de assentimento livre e esclarecido que explique para que será utilizado o material.

Rubrica do pesquisador: \_\_\_\_\_

Rubrica do participante: \_\_\_\_\_

Declaro que concordo com a participação nesta pesquisa. Recebi uma via original deste termo de assentimento livre e esclarecido assinado por mim e pela pesquisadora, que me deu a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

---

Nome completo do participante

Data: / / 2024

---

Assinatura do participante

Elzimar de Marins-Costa

E-mail: egmc@letras.ufmg.br

Telefone: (31) 3409-6081

---

Assinatura do pesquisador responsável

Data: / / 2024

Alana Cristina da Silva

E-mail: alanacristina7485@gmail.com

Telefone: (12) 98109-9772

---

Assinatura do pesquisador

Data: / / 2024

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

COEP-UFMG - Comissão de Ética em Pesquisa da UFMG

Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005.

Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31270-901.

E-mail: coep@prpq.ufmg.br. Tel: (31) 34094592.

## ANEXO C - Parecer do comitê de ética em pesquisa (CEP)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
MINAS GERAIS



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** O MOVIMENTO #FICAESPANHOL NO BRASIL: ORIGEM E CONSOLIDAÇÃO

**Pesquisador:** ELZIMAR GOETTENAUER DE MARINS COSTA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 73728723.9.0000.5149

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

**Patrocinador Principal:** CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTIFICO E TECNOLÓGICO-CNPQ

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 6.470.522

#### Apresentação do Projeto:

O projeto O MOVIMENTO #FICAESPANHOL NO BRASIL: ORIGEM E CONSOLIDAÇÃO, de ELZIMAR GOETTENAUER DE MARINS COSTA, tem caráter documental e será constituída de um corpus composto por entrevistas com professores representantes do movimento #FicaEspanhol, documentos oficiais vinculados ao tema e, tendo em vista que o movimento surgiu na internet, o corpus se constituirá também de postagens das redes sociais, vídeos, entre outros textos. Para a constituição do corpus, o critério usado será em princípio textos que versam sobre a origem, as lutas e as conquistas do movimento em três estados brasileiros: Nordeste, Sudeste e Sul.

#### Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar o impacto e a contribuição do movimento #Fica Espanhol para a consolidação de uma política linguística no âmbito do ensino/aprendizagem de línguas adicionais na Educação Básica, especialmente no atual Ensino Médio.

Objetivo Secundário:

Específicos:- Investigar as circunstâncias que deram origem ao Movimento #FicaEspanhol.- Verificar e discutir as conquistas do movimento #FicaEspanhol, principalmente nas regiões nordeste, sul e sudeste.- Problematicar questões referentes às políticas públicas e linguísticas para o ensino de línguas adicionais na escola e, conseqüentemente, suas conseqüências na

**Endereço:** Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 2º. Andar Sala 2005 Campus Pampulha

**Bairro:** Unidade Administrativa II

**CEP:** 31.270-901

**UF:** MG

**Município:** BELO HORIZONTE

**Telefone:** (31)3409-4592

**E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

Continuação do Parecer: 6.470.522

manutenção de oferta do espanhol.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos: Não se aplica.

Benefícios:

Para Paraquett (2020, p. 17), o Movimento #Fica Espanhol é considerado o início da quarta onda do hispanismo brasileiro, pois “se caracteriza pela pluralidade de lugares de fala, já que há profissionais e pesquisadores(as) de diferentes procedências geopolítica, de gênero, de sexo, de etnia, de credo, de idade, ainda que predominem jovens. Dessa forma, a quarta onda está se constituindo num coletivo muito plural que vai fazer o espanhol

ficar, não porque seja nossa área específica de trabalho, mas porque é a língua nacional majoritária da América Latina”. Assim, o trabalho ora proposto justifica-se especialmente por apresentar um caráter político, ou seja, busca investigar e problematizar as questões referentes às políticas públicas elinguísticas para o ensino de espanhol. Este projeto justifica-se ainda pela carência de trabalhos publicados na área de espanhol sobre o

tema proposto. Com base em um levantamento feito por Paraquett e Carlos Junior (2019) no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), das pesquisas realizadas entre 2000 e 2017 nas áreas de Linguística e Linguística Aplicada, o número de trabalhos aumentou após a implementação da lei do espanhol. De acordo com os autores, há a sensação de estarmos subindo ao Andes, ainda que em alguns momentos se sinta instabilidade. Desse modo, com este projeto, colaboramos para o fortalecimento do hispanismo no país, uma vez que se busca demonstrar a importância do ensino de espanhol na escola para a ampliação dos conhecimentos e para a formação integral dos estudantes.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Trata-se de projeto bem avaliado pelo parecerista, no qual o pesquisador apresenta ampla fundamentação teórica, bem como a metodologia a ser empregue, que está bem detalhada. O cronograma está adequado.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Foram apresentados:

Desenho de Estudo

Resumo

**Endereço:** Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 2º. Andar Sala 2005 Campus Pampulha

**Bairro:** Unidade Administrativa II

**CEP:** 31.270-901

**UF:** MG

**Município:** BELO HORIZONTE

**Telefone:** (31)3409-4592

**E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 6.470.522.

Introdução

Objetivo

Hipótese

Metodologia

Benefícios

Desfecho Primário

Cronograma

Bibliografia

Bibliografia

**Recomendações:**

O TCLE está escrito adequadamente, mas recomenda-se inserir espaço para rubricas na primeira folha.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não foram verificadas pendências e/ou inadequações inerentes à pesquisa, portanto apresenta-se favorável à sua aprovação.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Tendo em vista a legislação vigente (Resolução CNS 466/12), o CEP-UFMG recomenda aos Pesquisadores: comunicar toda e qualquer alteração do projeto e do termo de consentimento via emenda na Plataforma Brasil, informar imediatamente qualquer evento adverso ocorrido durante o desenvolvimento da pesquisa (via documental encaminhada em papel), apresentar na forma de notificação relatórios parciais do andamento do mesmo a cada 06 (seis) meses e ao término da pesquisa encaminhar a este Comitê um sumário dos resultados do projeto (relatório final).

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2179581.pdf	24/08/2023 09:51:28		Aceito
Parecer Anterior	PareceraprovadoAlanaCristinadaSilva.pdf	24/08/2023 09:50:54	ALANA CRISTINA DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_Alana.pdf	04/08/2023 08:29:20	ALANA CRISTINA DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	TALE.pdf	28/07/2023 10:59:08	ALANA CRISTINA DA SILVA	Aceito

**Endereço:** Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 2º. Andar Sala 2005 Campus Pampulha

**Bairro:** Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901

**UF:** MG **Município:** BELO HORIZONTE

**Telefone:** (31)3409-4592

**E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 6.470.522.

Justificativa de Ausência	TALE.pdf	28/07/2023 10:59:08	ALANA CRISTINA DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado.pdf	28/07/2023 10:58:40	ALANA CRISTINA DA SILVA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

BELO HORIZONTE, 30 de Outubro de 2023

---

**Assinado por:**  
**Corinne Davis Rodrigues**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 2º. Andar Sala 2005 Campus Pampulha

**Bairro:** Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901

**UF:** MG **Município:** BELO HORIZONTE

**Telefone:** (31)3409-4592

**E-mail:** coep@prpq.ufmg.br