



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM**

**NATÁLIA SANTINI VICTURI**

**A LÍNGUA ESPANHOLA E A REFORMA DO ENSINO  
MÉDIO NO BRASIL: UMA REFLEXÃO SOBRE  
INSTRUMENTOS LINGUÍSTICO-JURÍDICOS A PARTIR  
DA ANÁLISE DE DISCURSO E DA HISTÓRIA DAS  
IDEIAS LINGUÍSTICAS**

**CAMPINAS,  
2024**

**NATÁLIA SANTINI VICTURI**

**A LÍNGUA ESPANHOLA E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO  
BRASIL: UMA REFLEXÃO SOBRE INSTRUMENTOS  
LINGUÍSTICO-JURÍDICOS A PARTIR DA ANÁLISE DE  
DISCURSO E DA HISTÓRIA DAS IDEIAS LINGUÍSTICAS**

**Tese apresentada ao Instituto de Estudos da  
Linguagem da Universidade Estadual de  
Campinas como parte dos requisitos exigidos  
para obtenção do título de Doutora em  
Linguística.**

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Cláudia Fernandes Ferreira**

**ESTE TRABALHO CORRESPONDE  
À VERSÃO FINAL DA TESE  
DEFENDIDA PELA ALUNA  
NATÁLIA SANTINI VICTURI E  
ORIENTADA PELA PROF.<sup>a</sup> DR.<sup>a</sup>  
ANA CLÁUDIA FERNANDES  
FERREIRA.**

**CAMPINAS,  
2024**

Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)  
Biblioteca do Instituto de Estudos da Linguagem  
Ana Lucia Siqueira Silva - CRB 8/7956

V6661 Victuri, Natália Santini, 1989-  
A língua espanhola e a reforma do ensino médio no Brasil : uma reflexão sobre instrumentos linguístico-jurídicos a partir da Análise de Discurso e da História das Ideias Linguísticas / Natália Santini Victuri. – Campinas, SP : [s.n.], 2024.

Orientador(es): Ana Cláudia Fernandes Ferreira.  
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Língua espanhola. 2. Legislação linguística. 3. Resistência. 4. Análise de discurso. 5. Processos de dominação. I. Ferreira, Ana Cláudia Fernandes, 1973-. II. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Informações complementares

**Título em outro idioma:** The spanish language and the high school reform in Brazil : a reflection on linguistic-legal instruments based on Discourse Analysis and History of Linguistic Ideas

**Palavras-chave em inglês:**

Spanish language

Language legislation

Resistance

Discourse analysis

Processes of domination

**Área de concentração:** Linguística

**Titulação:** Doutora em Linguística

**Banca examinadora:**

Ana Cláudia Fernandes Ferreira [Orientador]

Carolina Maria Rodríguez Zuccolillo

María Teresa Celada

Jael Sânera Sigales Gonçalves

Eliana Rosa Sturza

**Data de defesa:** 21-11-2024

**Programa de Pós-Graduação:** Linguística

**Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)**

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0002-3967-2475>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/6100300887595233>



BANCA EXAMINADORA:

Ana Cláudia Fernandes Ferreira

Carolina Maria Rodríguez Zuccolillo

María Teresa Celada

Jael Sânera Sigales Gonçalves

Eliana Rosa Sturza

IEL/UNICAMP  
2024

Ata da defesa, assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria de Pós Graduação do IEL.

*Para Maria Inês,  
exemplo e inspiração.*

## AGRADECIMENTOS

Para a construção deste trabalho muitos acontecimentos foram necessários, hoje entendo que cada situação foi encaminhada por Deus em minha vida para que diferentes pessoas pudessem contribuir no processo de construção e, assim, tornar esta tese possível da forma como foi escrita.

Agradeço essencialmente e especialmente à Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Ana Cláudia Fernandes Ferreira pela confiança em meu trabalho e por nunca me deixar esmorecer! Muito obrigada, Ana, por me deixar livre para costurar as teorias e conceitos da forma como eu idealizava, mas pelas incisões sempre tão necessárias. Obrigada pela orientação realizada de forma tão cuidadosa e com tanta leveza, sem deixar de ser firme, o que tornou o processo de pesquisa tão satisfatório. Você é exemplo e inspiração de *ser* professora.

À Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Cláudia Regina Castellanos Pfeiffer, pelas reflexões e por conversas sempre tão acolhedoras durante uma escrita difícil durante a pandemia. Mesmo sem nos conhecermos pessoalmente – num primeiro momento –, em meio a reuniões virtuais e disciplinas à distância, conseguiu fazer com que eu me sentisse acolhida na Unicamp. Agradeço também pela orientação em um dos capítulos na ocasião da qualificação de área e por contribuições tão valiosas na qualificação da tese.

À Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Carolina Rodríguez Zuccolillo, pelas inquietações que fizeram com que eu voltasse a olhar para minha tese com outros olhos e desde outra perspectiva. Agradeço também a leitura, reflexões e contribuições que fizeram o texto alcançar outro patamar.

À Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> María Teresa Celada por me acompanhar nessa trajetória acadêmica há muitos anos, por me ensinar a costurar com as palavras, pela amizade, pelo carinho e pela confiança. Obrigada, Maite, pela *escuta* sempre atenta e por contribuições sempre tão valiosas e por *tudo, sempre*.

À Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Jael Sânera Sigales Gonçalves por me ajudar a me encontrar no universo do Direito Linguístico, por me receber tão bem como estagiária docente em sua disciplina no âmbito da graduação. Por me mostrar que *faltava um pouco mais de direito* na minha

tese e pelas interlocuções sempre tão necessárias.

À Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Eliana Sturza pela leitura tão sensível e por reflexões e contribuições tão significativas.

À Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Marilene Lemos e ao Prof. Dr. José Edicarlos de Aquino por gentilmente aceitarem o convite para compor a banca de defesa.

Aos funcionários da Secretaria do Programa de Pós-graduação em Linguística do IEL.

À Ana Paula Jorge, amiga querida e importante interlocução na área do Direito. Agradeço a amizade, o incentivo e as reflexões teóricas que tanto contribuíram para a escrita desta tese.

Aos Massarenti Lopes e Angelotti tão presentes neste novo ciclo de minha vida, Gabriela, João Paulo, Renato e *muito especialmente* à Andressa, amiga de todas as horas e *fonte viva* de apoio e cumplicidade.

Aos meus Santini, pela presença diária na volta ao interior de São Paulo, em especial à minha avó, Ermelinda, por sempre despertar em mim o desejo de querer ser uma pessoa melhor.

Aos Burini e Robles Arine por serem minha segunda casa pertinho de Campinas.

À Maria Conceição Gandini Burini (em memória) por sempre guiar meus caminhos.

Finalmente e principalmente ao Hugo e à Maria Inês, por serem luz em minha vida. A vocês todo meu amor e minha gratidão.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – processo nº 88887.479679/2020-00, Código de Financiamento 001.

*O saber (as instâncias que o fazem trabalhar)  
não destrói o passado como se crê  
erroneamente com frequência; ele o organiza,  
o escolhe, o esquece, o imagina ou o idealiza,  
do mesmo modo que antecipa seu futuro  
sonhando-o enquanto o constrói.  
Sem memória e sem projeto, simplesmente não  
há saber.*

*Auroux (1992)  
A revolução Tecnológica da Gramatização*

## RESUMO

Esta tese tem como objetivo estudar os movimentos surgidos no Brasil contra a sanção da Lei 13.415/2017 – mais conhecida como Reforma do Ensino Médio – que foi responsável por revogar a Lei 11.161/2005 – mais conhecida como Lei do Espanhol –, que previa a obrigatoriedade da oferta da disciplina de língua espanhola nos currículos do Ensino Médio e a matrícula facultativa nessa disciplina pelos alunos. O olhar se voltou para o Movimento Fica Espanhol Brasil, o Movimento por uma Educação Plurilíngue (MOVEPLU) e os muitos Projetos de lei apresentados aprovados ou que ainda tramitam nas Assembleias Legislativas dos diferentes estados, com o objetivo de manter essa disciplina nos respectivos sistemas de ensino. Foi importante compreender que esses movimentos, ainda que vistos inicialmente como de resistência, funcionam também enquanto processos de dominação, tendo em vista as relações dessimétricas produzidas historicamente sobre a diversidade linguística no espaço brasileiro. Para realizar a análise foram mobilizados conceitos e procedimentos da Análise de Discurso, da História das Ideias Linguísticas e da Semântica da Enunciação. A partir desse delineamento teórico-analítico, trabalho sobre reflexões produzidas no campo do Direito Linguístico que me levam a questionar, por exemplo: para quem são os direitos linguísticos? Que relações de sentido vão sendo produzidas entre direitos e deveres? A análise me levou a compreender que a desobrigação da oferta do espanhol pelas escolas interfere na relação entre direitos e deveres por diferentes motivos, sendo que, nesta tese, foquei em três deles: i) a escola *deixa de ter o dever* de ofertar a disciplina de língua espanhola; ii) o aluno *pode perder o direito* de matrícula facultativa nessa disciplina; iii) a escola também *perde o direito* de escolha de *qualquer outra língua estrangeira* para ofertar como disciplina. Dessa forma, é possível dizer que a Reforma do Ensino Médio veio instituir o *dever* da escola de ofertar o inglês e do aluno de aprender essa língua, fazendo com que o sistema educacional brasileiro fique à mercê do ensino dessa língua como língua estrangeira obrigatória. Diante desse cenário, as análises dos Projetos de lei que tratam sobre o retorno do espanhol como disciplina obrigatória têm uma forte presença de argumentos como “língua da fronteira por excelência”, “língua global” e “língua de comunicação internacional” e suas razões serão tratadas no decorrer do texto.

**Palavras-chave:** língua espanhola, legislação linguística, resistência, processos de dominação, análise de discurso.

## ABSTRACT

This thesis aims to study the movements that emerged in Brazil against the sanctioning of Law 13.415/2017—commonly known as the High School Reform—which revoked Law 11.161/2005, known as the Spanish Language Law. The latter mandated the compulsory offering of Spanish language courses in high school curricula, allowing students to choose whether to enroll in this subject. The focus is on the Fica Espanhol Brasil Movement, the Movement for a Plurilingual Education (MOVEPLU), and various bills presented in different state legislatures aimed at maintaining this subject in their respective education systems. It is crucial to understand that these movements, initially perceived as acts of resistance, also function as processes of domination, given the historically asymmetrical relationships regarding linguistic diversity in Brazil. The analysis employs concepts and methods from Discourse Analysis, the History of Linguistic Ideas, and the Semantics of Enunciation. Through this theoretical framework, I reflect on issues in the field of Linguistic Rights, raising questions such as: for whom are linguistic rights designated? What meanings are produced between rights and duties? The analysis reveals that the removal of the obligation to offer Spanish in schools affects the relationship between rights and duties for several reasons, which I focus on three: i) schools are no longer required to offer Spanish language courses; ii) students may lose their right to optional enrollment in this subject; iii) schools also lose the right to choose any other foreign language to offer as a subject. Thus, it can be argued that the High School Reform has established the duty of schools to offer English and the obligation of students to learn this language, placing the Brazilian education system at the mercy of English as a mandatory foreign language. In this context, the analysis of the proposed laws concerning the reinstatement of Spanish as a compulsory subject features strong arguments such as "language of the border par excellence," "global language," and "language of international communication," which will be addressed throughout the text.

**Keywords:** Spanish, language legislation, resistance, processes of domination, discourse analysis.

## RESUMEN

Esta tesis tiene como objetivo estudiar los movimientos que surgieron en Brasil en contra de la sanción de la Ley 13.415/2017—comúnmente conocida como la Reforma del Educación Secundaria—que revocó la Ley 11.161/2005, conocida como la Ley del Español. Esta última establecía la obligatoriedad de ofrecer cursos de lengua española en los currículos de educación secundaria, permitiendo a los estudiantes optar por matricularse en esta materia. El enfoque está en el Movimiento Fica Español Brasil, el Movimiento por una Educación Plurilingüe (MOVEPLU) y varios proyectos de ley presentados en diferentes asambleas legislativas de Brasil que buscan mantener esta asignatura en sus respectivos sistemas educativos. Es crucial entender que estos movimientos, inicialmente percibidos como actos de resistencia, también funcionan como procesos de dominación, dado las relaciones asimétricas históricas sobre la diversidad lingüística en Brasil. El análisis emplea conceptos y métodos de Análisis del Discurso, la Historia de las Ideas Lingüísticas y la Semántica de la Enunciación. A través de este marco teórico, reflexiono sobre cuestiones en el campo de los Derechos Lingüísticos, planteando preguntas como: ¿para quiénes están designados los derechos lingüísticos? ¿Qué significados se producen entre derechos y deberes? El análisis revela que la eliminación de la obligación de ofrecer español en las escuelas brasileñas afecta la relación entre derechos y deberes por varias razones, en las que me enfoco en tres: i) las escuelas ya no están obligadas a ofrecer cursos de lengua española; ii) los estudiantes pueden perder su derecho a la matrícula opcional en esta materia; iii) las escuelas también pierden el derecho a elegir cualquier otro idioma extranjero para ofrecer como asignatura. Así, se puede argumentar que la Reforma del Educación Secundaria ha establecido el deber de las escuelas de ofrecer inglés y la obligación de los estudiantes de aprender este idioma, dejando al sistema educativo brasileño a merced del inglés como lengua extranjera obligatoria. En este contexto, el análisis de los proyectos de ley sobre el regreso del español como asignatura obligatoria presenta argumentos contundentes como "lengua de frontera por excelencia," "lengua global" y "lengua de comunicación internacional," los cuales serán tratados a lo largo del texto.

**Palabras clave:** lengua española, legislación lingüística, resistencia, procesos de dominación, análisis del discurso.

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	<b>13</b>
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>20</b>
<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>32</b>
<b>O CAMPO DO DIREITO LINGUÍSTICO E O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL: UM OLHAR SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO</b> .....	<b>32</b>
1.1. Introdução.....	32
1.2. O campo do Direito Linguístico e as políticas públicas para o ensino de línguas estrangeiras.....	46
1.3. Objetos do Direito Linguístico: direitos e deveres .....	58
1.4. Direitos e deveres linguísticos: as línguas estrangeiras no Brasil .....	60
1.5. Alguns aspectos das <i>condições de produção</i> das leis que legislam sobre o ensino de línguas estrangeiras no sistema educacional brasileiro.....	71
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>88</b>
<b>A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E O SURGIMENTO DO MOVIMENTO FICA ESPANHOL BRASIL</b> .....	<b>88</b>
2.1. Introdução.....	88
2.2. Os Movimentos Sociais.....	90
2.3. O Movimento Fica Espanhol Brasil .....	97
2.4. O Movimento por uma Educação Plurilíngue.....	114
2.5. A construção da legitimidade nos Projetos de lei.....	118
2.5.1. <i>Condições materiais (econômicas) para as políticas de ensino de línguas</i> .....	125
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>133</b>
<b>SENTIDOS SOBRE O ESPANHOL QUE CIRCULAM NO ESPAÇO JURÍDICO-DISCURSIVO DAS ASSEMBLEIAS LEGISLATIVAS BRASILEIRAS</b> .....	<b>133</b>
3.1. Introdução.....	133
3.2. As línguas que os povos falam.....	137
3.3. Documentos antecedentes e alguns aspectos das condições históricas da elaboração dos Projetos de lei .....	143
3.4. Argumentos que justificam a obrigatoriedade da oferta da língua espanhola no currículo das escolas brasileiras: a delimitação do recorte .....	153
3.4.1. <i>As fronteiras</i> .....	159
3.4.2. <i>Efeitos da interpelação da política pan-hispânica</i> .....	163
3.4.3. <i>Fatores econômicos e mercadológicos para justificar o ensino do espanhol</i> .....	167
<b>PARA DESATAR OS ENLACES OU À GUIA DE CONCLUSÃO</b> .....	<b>183</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>189</b>

## APRESENTAÇÃO

*Não estamos alegres, é certo,  
Mas também por que razão haveríamos de ficar tristes?  
O mar da história é agitado  
As ameaças e as guerras, haveremos de atravessá-las,  
Rompê-las ao meio,  
Cortando-as como uma quilha corta as ondas.*

*Vladimir Maiakovski*

Muitas vezes ouvi de minha mãe que o difícil não era sair de casa, mas sim voltar para casa. A pandemia de COVID-19 me trouxe de volta ao interior de São Paulo, a uma cidade de pouco mais de 80 mil habitantes que se chama Matão. Sim, a pandemia me trouxe de volta para casa. Foi daqui que eu assisti a todas as aulas dos primeiros anos do doutorado que foram adaptadas por muitos meses ao ambiente virtual. Também foi por aqui que as reuniões de orientação aconteceram e é daqui que estou escrevendo esta tese. Voltar para casa – de uma vez por todas e não por apenas alguns dias – me permitiu olhar para a cidade de outra forma. No entanto, para que esse olhar fosse possível, eu precisei me permitir conhecer outros lugares e outras pessoas.

Um desses lugares foi o *berço pobre* – cujo nome oficial lembra um pouco à burguesia antes mesmo de dizer sobre filantropia: a Associação das Damas da Caridade de Matão – no centro da cidade, ali, pertinho do Hospital, na esquina da Escola Henrique Morato. Eu quero ir, me convidei antes mesmo de ouvir onde era! Cheguei ali por engano, na verdade, achei que estaria visitando um abrigo para crianças carentes. Depois me dei conta...

O *berço* fica em um espaço grande, iluminado, num lugar cheio de mesas enormes, com barulho de máquinas de costura e de tecido sendo rasgado, os sons misturam-se às risadas e ao cheiro de café feito na hora. Tem sempre bolo caseiro às 15h feito na mesma manhã por alguma das senhoras. Nas poucas vezes em que pude estar naquele ambiente cheguei atrasada, quando o terço era entoado por muitas vozes.

É ali onde jovens senhoras se reúnem, todas as terças-feiras, para costurar, bordar e fazer qualquer coisa que saibam fazer. A proposta é a seguinte: a associação recebe doações de tecidos, linhas e todo tipo de material de costura e usam absolutamente

tudo aquilo que ganham para (re)construir tapetes, guardanapos, toalhas de mesa, mantas etc. Posteriormente todo resultado do trabalho é vendido e com o dinheiro arrecadado elas compram fraldas descartáveis e roupinhas de bebê que não conseguem confeccionar ali. Então, juntam com peças que elas mesmas confeccionam e montam enxovais para recém-nascidos em situação de vulnerabilidade e de pobreza; por isso reconhecem o local também como *berço pobre*, nome muito mais significativo, na minha opinião.

Nunca consegui aprender a tecer com linha e agulha nos tecidos, sempre me dei por satisfeita em saber costurar ainda que muito pouco com as palavras. Mas, uma das vezes, presenciei uma situação curiosa. Elas haviam recebido através de uma doação um lençol infantil com patinhos amarelos em um rio, mas que tinha algumas manchas. Eu não tinha visto muito o que fazer com aquilo, mas elas recortaram os patos que estavam inteiros e fizeram uma manta linda, que depois foi muitíssimo elogiada e vendida. Naquele dia eu aprendi que não importa a cor ou o tamanho do tecido, em algum lugar ele vai caber e alguém vai gostar do resultado. O conceito se chama *patchwork*, em bom português: trabalhar com retalhos.

De certa forma aprendi que é preciso ousar: diferentes cores, texturas e formas são capazes de trazer um resultado bonito e que, ao final, será valorizado por alguém que se identificou. Afinal, como dona Ana sempre dizia: “Natália, tem gosto para tudo, você vai ver, alguém vai gostar”. Ver todo esse processo sendo realizado na prática e entender que pode ser tão inteligível foi o que me motivou a impulsionar a escrita desta tese, em um momento tão prostrado e de tantas incertezas.

Para dar continuidade ao processo da escrita precisei compreender que o trabalho com retalhos funcionaria bem neste texto. Diante disso, com o propósito de contribuir para o entendimento do sentido dessa metáfora, passo a descrever o modo como o *trabalhar com retalhos* funciona na prática para, então, relacioná-lo com o processo de escrita desta tese.

Para cerzir uma manta como a dos patinhos, por exemplo, foram necessários tecidos de diferentes cores, todos *recortados* do mesmo tamanho. Esses pequenos pedaços, geralmente, são partes que restaram de tecidos utilizados em trabalhos que foram realizados anteriormente. Apesar de os retalhos terem distintas procedências, é preciso que haja uma harmonia entre eles: as cores, tons e estampas precisam combinar quando colocados todos juntos numa mesma peça. Com agulha e linha todos esses *recortes* são provisoriamente alinhavados em pontos largos para, depois, serem cosidos à máquina,

com pontos bem pequenos, definitivos e que, por ficarem no avesso, não aparecem. É colocado ainda um forro para esconder todo esse processo de costura.

Quando metaforicamente descrevo a escrita desta tese como um *trabalhar com retalhos* estou enunciando que, de alguma forma, o processo de escrita precisava ser iniciado e, para chegar ao resultado que eu esperava, foi necessário trazer diálogos com outros saberes. Desse modo, precisei costurar distintos *retalhos*, trazidos a partir da leitura de trabalhos realizados anteriormente por pesquisadores inscritos nas seguintes áreas: Políticas Linguísticas, História das Ideias Linguísticas, Semântica da Enunciação, Direitos Humanos e Direito Linguístico. Para alinhar todos esses *retalhos* e, posteriormente, costurá-los, a *linha* teórico-analítica utilizada foi a da Análise de Discurso materialista, teoria nodal desta tese.

Nesta manta tecida com palavras e através da escrita, tenho a intenção de ressignificar o *trabalhar com retalhos* porque aqui não preciso *utilizar* aquilo que *resta*, pelo contrário, consigo vislumbrar aquilo que a pesquisa demanda e, assim, escolher com qual *retalho* trabalhar. Os *retalhos* são, portanto, uma ancoragem inicial do meu olhar enquanto analista a partir da realização de um passeio teórico heterogêneo. A escrita vem, dessa forma, colocar em relação distintos campos de saber com teorias heterogêneas e os *retalhos* dessas diferentes áreas do conhecimento precisam ser trabalhados harmoniosamente para tecitura desta tese.

Para além do trabalho inicial com *retalhos*, nesse passeio, a trajetória de leitura me coloca frente às inscrições teóricas e epistemológicas da Análise de Discurso que me permitem um gesto de análise mais circunscrito. A *noção de recorte*, tem relação direta com esse gesto.

Segundo Orlandi (1984, p. 14) “*recorte é uma unidade discursiva. Por unidade discursiva entendemos fragmentos correlacionados de linguagem-e-situação. Assim, um recorte é um fragmento da situação discursiva*”. É importante também recobrar as palavras da autora, quando ela diz que “*o texto é o todo em que se organizam os recortes*” (ORLANDI, 1984, p. 14, itálicos da autora).

A autora explica ainda que os recortes “são feitos na (e pela) situação de interlocução, aí compreendido um contexto (de interlocução) menos imediato: o da ideologia.” (ORLANDI, 1984, p. 21). Além disso, a construção desse todo, que é o texto, ainda segundo a autora, tem um compromisso com as *condições de produção* do discurso e, por essa razão, a linha teórica que utilizo para alinhar e, posteriormente, para costurar esta tese é a da Análise de Discurso, tal como já mencionei.

Caminhar por todos esses lugares foi necessário porque só assim consegui vislumbrar a possibilidade de trabalhar com o que me move: as línguas estrangeiras. Desde muito nova a minha relação com as línguas é marcada por muita alegria. Sempre fui fascinada por estudar língua portuguesa, minha língua materna, e suas literaturas. O *aprender uma língua estrangeira* sempre ocupou um espaço de entusiasmo: italiano, inglês, espanhol, francês, árabe... Em cada língua um novo mundo e em cada mundo muitos saberes. De todas essas línguas pelas quais pude transitar em algum período da minha vida, o espanhol – que junto com o Atlântico abraça o Brasil – é a única dessas línguas estrangeiras que eu *ainda* não consigo – e, talvez, não queira – desatar os enlaces.

Essa paixão se tornou minha profissão, estudei Letras com Habilitação em Português e em Espanhol na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), continuei meus estudos realizando o mestrado no Programa de Pós-graduação em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP) e esta tese é o resultado de minhas investigações durante o Doutorado no Programa de Pós-graduação em Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Descrever a minha trajetória acadêmica é retratar desde a minha perspectiva a história recente da educação no Brasil mostrando como grandes decisões políticas atravessam não apenas a minha história, mas a de muitos professores e pesquisadores brasileiros. Desde a graduação e no decorrer de todos esses anos venho me dedicando ao trabalho com documentos jurídicos que legislam sobre as línguas estrangeiras e, especificamente, sobre a língua espanhola no Estado de São Paulo e, mais recentemente, nesta investigação, com documentos que abrangem outros estados e, alguns, a nível nacional. Como será possível perceber, minhas investigações sempre tiveram como foco esses documentos que, de alguma forma, constantemente me colocaram num lugar de inquietação.

Ingressei na graduação em 2008 e alguns anos antes, em 2005, havia sido sancionada a Lei 11.161, que previa a obrigatoriedade da oferta da língua espanhola nos currículos do ensino médio com matrícula facultativa para os alunos. Já a inclusão nos currículos do ensino fundamental era facultativa. A referida lei previa ainda que a oferta nas redes públicas fosse realizada no horário regular de aula dos alunos e que o processo de implantação deveria ser concluído no prazo de cinco anos, ou seja, até o ano de 2010 (BRASIL, 2005).

A Lei do Espanhol, como ficou conhecida, não alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei 9.394/LDB/1996), no entanto, acrescentou nela uma emenda. Seu texto previa, a partir da quinta série e na parte diversificada do currículo, a obrigatoriedade de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficaria a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. Já com relação ao ensino médio, a LDB de 1996 previa uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, à escolha da comunidade escolar, e uma segunda língua, em caráter optativo, de acordo com as disponibilidades da instituição (BRASIL, 1996).

Em 2013 me graduei como professora de Português e de Espanhol e meu interesse era ver como estava se dando a implementação dessa lei no Estado de São Paulo e a isso me dediquei em minha investigação de mestrado. Ao longo da pesquisa percebi que a textualidade dos documentos apontava para um processo de extracurricularização da língua espanhola e *das outras línguas estrangeiras*, e o espaço destinado a elas era o oferecido pelos Centros de Estudos de Línguas, ou seja, fora do currículo regular (no contraturno). O inglês, por sua vez, é a língua que preenche o espaço do currículo regular, sendo oferecido dentro da grade curricular.

Quando estava finalizando a escrita de minha dissertação de mestrado aconteceu o golpe de Estado no Brasil. Em 31 de agosto de 2016 a então presidenta Dilma Rousseff, eleita pelo povo em 2014, teve o seu projeto de governo interrompido por 61 Senadores, representantes de um poder conservador e reacionário. Em seu discurso, Dilma antevê como o golpe que recém havia sofrido haveria de atingir “indistintamente qualquer organização política progressista e democrática” e continua:

O golpe é contra os movimentos sociais e sindicais e contra os que lutam por direitos em todas as suas acepções: direito ao trabalho e à proteção de leis trabalhistas; direito a uma aposentadoria justa; direito à moradia e à terra; direito à educação, à saúde e à cultura; direito aos jovens de protagonizarem sua história; direitos dos negros, dos indígenas, da população LGBT, das mulheres; direito de se manifestar sem ser reprimido. (ROUSSEFF, 2016)

A presidenta encerra seu pronunciamento com o poema de Maiakovski que inicia esta Apresentação. Sim, “o mar da história é agitado” e suas palavras sobre como o golpe atingiria cada uma das classes descritas no enunciado acima foram, de fato, cumpridas por Michel Temer, o interino, que assumiu o poder e tornou-se responsável

por inúmeras medidas, algumas das quais são relacionadas à educação e que passo a descrever na sequência.

Dois anos de governo foram suficientes para que Temer instituísse um Novo Regime Fiscal através da PEC do teto dos gastos públicos – popularmente chamada de *PEC da Morte* – que gerou a Emenda Constitucional nº 95 de 15/12/2016<sup>1</sup>. O novo regime em questão congelou os gastos primários da União por vinte anos referentes sobretudo à saúde e à educação.

Além dessa alteração no regime fiscal, houve também a aprovação de uma medida provisória promovendo a Reforma do Ensino Médio. A MP 746/2016 foi logo convertida na Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que alterou a LDB de 1996, aumentando a carga horária para implementar o ensino integral e, além disso, estabeleceu uma nova organização curricular, dividida em conteúdos obrigatórios, definidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e em Itinerários Formativos, com opções de escolha em diferentes áreas do conhecimento e com foco na formação técnica e profissional.

No que concerne às línguas estrangeiras ficou estabelecido no currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, a oferta do inglês e no currículo do ensino médio, a obrigatoriedade do estudo do inglês, com a possibilidade de oferta de outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, horários e locais definidos pelo sistema de ensino (BRASIL, 2017)<sup>2</sup>.

Com a Reforma do Ensino Médio veio a Revogação da Lei do Espanhol que, como já mencionado anteriormente, previa a obrigatoriedade da oferta dessa língua nos currículos do Ensino Médio e a matrícula facultativa dos alunos. Diante disso, surgiu o Movimento Fica Espanhol – no Rio Grande do Sul – como resistência à Medida Provisória 746/2016, que posteriormente se expandiu e passou a ganhar visibilidade nacional, tornando-se reconhecido como Fica Espanhol Brasil. Concomitantemente a essa

---

<sup>1</sup> Importante explicar que no processo legislativo brasileiro o sistema é bicameral. APEC do teto dos gastos públicos passou pelas comissões e pelo plenário da Câmara e, posteriormente, pelo Senado. Por essa razão é que pode ser encontrada – antes de sua aprovação – como Proposta de Emenda à Constituição nº 241, de 2016 (Câmara) ou Proposta de Emenda à Constituição nº 55, de 2016 (Senado). Nas referências bibliográficas está apenas a Emenda Constitucional nº 95, mas os demais documentos podem ser encontrados nos respectivos sites da câmara e do senado.

<sup>2</sup> Vale a pena ressaltar que quando cito determinadas leis como, por exemplo, a LDB de 1996 aparece a palavra “série” para referir-se às etapas do Ensino Fundamental, em leis mais recentes já são designadas como “ano”. É necessário comentar que essa diferença se dá porque no ano de 2006, através da Lei 11.274, houve uma alteração na duração do Ensino Fundamental, que passou a ser de 9 (nove) anos iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, alterando, assim, a nomenclatura das séries/anos.

expansão do coletivo, começaram a circular Projetos de lei em diferentes estados – no Rio Grande do Sul, inclusive – que pediam em suas respectivas Assembleias Legislativas a permanência da Língua Espanhola em seus sistemas de ensino.

Diante desse cenário político-econômico descrito e do reconhecimento de que havia um projeto de desmonte da educação pública no país, comecei a escrever meu projeto de doutorado, almejando estudar esses movimentos que, inicialmente, considerei enquanto movimentos de resistência, que surgiram posteriormente à (e em decorrência da) sanção da Lei 13.415/2017. Considero aqui como movimentos de resistência o Fica Espanhol Brasil, o Movimento por uma Educação Plurilíngue (MOVEPLU) e os muitos Projetos de lei apresentados que foram aprovados ou que ainda tramitam nas Assembleias Legislativas dos diferentes estados, cujo objetivo é a permanência dessa língua nos respectivos sistemas de ensino. Isso não significa que esses movimentos não funcionem também enquanto processos de dominação, tendo em vista as relações sempre dessimétricas produzidas sobre a diversidade linguística na história, que têm suas especificidades no espaço brasileiro. Ter isso em conta é fundamental para compreender a relação tensa e contraditória entre os princípios éticos de *unidade, diversidade e dominação*, tal como formulados por Orlandi (1998), enquanto princípios que presidem as políticas linguísticas.

Considerando, pois, as questões trazidas no decorrer desta Apresentação e a fim abordá-las de forma mais aprofundada neste trabalho, no próximo item – introdução – indicarei os principais conceitos teóricos que serão mobilizados nesta tese e descreverei brevemente o que será abordado em cada um dos capítulos que a compõem.

## INTRODUÇÃO

*se o ético é atravessado pelo político,  
então podemos pensar os princípios éticos como não absolutos,  
e não podemos pensar o político sem inscrever no seu interior  
a reflexão sobre seus princípios éticos.*

*Eduardo Guimarães (2001)*

Como já indiquei na Apresentação, em meu trabalho de *teitura* desta tese mobilizo conceitos e procedimentos da Análise de Discurso como base para *alinhar* uma articulação com a História das Ideias Linguísticas e a Semântica da Enunciação. Dessa forma, em alguns momentos do trabalho, *costuro* também algumas discussões sobre a Política Linguística, o Direito Linguístico e os Direitos Humanos. Importante destacar que foi necessário compreender como cada uma dessas áreas poderia articular-se nesta investigação e que as três últimas mencionadas são sempre tratadas a partir da Análise de Discurso na relação com a História das Ideias Linguísticas e a Semântica da Enunciação.

Sobre a Análise de Discurso, quero retomar as palavras de Orlandi (2007), quem explica que

A AD se interessa pela linguagem tomada como prática: mediação, trabalho simbólico, e não instrumento de comunicação. É ação que transforma, que constitui identidades. Ao falar, ao significar, eu me significo. Aí retorna a noção de ideologia, junto à idéia de movimento. Do ponto de vista discursivo, sujeito e sentido não podem ser tratados como já existentes em si, como a priori, pois é pelo efeito ideológico elementar que funciona, como se eles já estivessem sempre lá. (ORLANDI, 2007, p. 28)

Em outras palavras, é possível afirmar que a partir da AD os funcionamentos linguísticos podem ser interpretados considerando sobretudo que os sujeitos são atravessados pela ideologia e pelo inconsciente. Dessa forma, três teorias constituem os pilares da AD: a Psicanálise lacaniana, o Materialismo Histórico e a Linguística.

Orlandi (2007, p. 23) explica ainda que a AD é “uma disciplina que se faz no ‘entremeio’”:

Uma disciplina de entremeio é uma disciplina não positiva, ou seja, ela não acumula conhecimentos meramente, pois discute seus pressupostos continuamente.

[...]

Ao falarmos da análise de discurso e de seu modo de constituição, estaremos aí representando o processo de construção dessas disciplinas, em geral. O fato delas não acumularem positivamente é parte da forma de sua estruturação: elas se fazem no espaço indistinto das relações entre disciplinas, relações estas que não são quaisquer umas, mas que têm suas especificidades... (ORLANDI, 2007, p. 23)

Nessa relação entre disciplinas, interessa-me, sobretudo, a articulação entre a Análise do Discurso (AD), a Semântica da Enunciação e a História das Ideias Linguísticas (HIL), considerando o modo como a questão das políticas linguísticas é trabalhado nessa articulação. Especificamente sobre essa questão, acredito que seja interessante retomar o trabalho de Diniz (2012, p. 16), que, ancorado em trabalhos de História das Ideias Linguísticas realizados no espaço brasileiro a partir de abordagens da Análise do Discurso e da Semântica da Enunciação, estabelece, de modo muito claro, uma diferenciação entre “a perspectiva de Calvet e aquela que norteia os trabalhos desenvolvidos no Brasil no campo da HIL”.

Calvet (2007, p. 157), a partir do viés da sociolinguística, considera que políticas linguísticas “estão em ação em todo o mundo, sempre acompanhando movimentos políticos e sociais” e existem para recordar os laços estreitos entre língua e sociedade. Nesse sentido, o autor define política linguística como a “determinação das **grandes** decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade” ou como “um conjunto de escolhas **conscientes** referentes às relações entre língua(s) e vida social” (CALVET, 2002 apud DINIZ, 2012, p. 16, grifos do autor).

É justamente a partir dessa definição de Calvet que Diniz (2012) estabelece a referida diferenciação, explicando que

Calvet coloca em segundo plano o fato de que diferentes processos de instrumentalização e institucionalização de uma língua têm seus efeitos em termos de política linguística – mesmo quando não guardam uma relação direta com ações do Estado, e mesmo quando não são levados a cabo a partir de decisões conscientes que visem à intervenção explícita em determinadas práticas linguísticas. (DINIZ, 2012, p. 16)

Considerando, pois, a perspectiva de Diniz, inscrita em uma articulação da História das Ideias Linguísticas com a Análise de Discurso e a Semântica da Enunciação,

trabalho com a noção de política linguística pensada discursivamente enquanto política de línguas, tal como ela é proposta pela reflexão de Orlandi (2007a, p. 8), que afirma que:

não há possibilidade de se ter a língua que não esteja já afetada desde sempre pelo político. Uma língua é um corpo simbólico-político que faz parte das relações entre sujeitos na sua vida social e histórica. Assim, quando pensamos em políticas de línguas, já pensamos de imediato nas formas sociais sendo significadas por e para sujeitos históricos e simbólicos, em suas formas de existência, de experiência, no espaço político de seus sentidos.

Nesse sentido, também é importante considerar as políticas de línguas do ponto de vista da Semântica da Enunciação, tendo em vista o espaço da enunciação brasileiro, concebido por Guimarães (2002, p. 18) como “espaços 'habitados' por falantes, ou seja, por sujeitos divididos por seus direitos ao dizer e aos modos de dizer”. Essa definição permite afirmar, inclusive, que o “espaço da enunciação é um espaço político.”.

É também Guimarães (2001, n.p.) que, ao pensar na globalização enquanto um espaço de produção linguística, permite propor uma quebra na relação língua/nação (país), tornando possível considerar o espaço de enunciação do mundo globalizado como espaço das línguas *não-só-nacionais*. Nas palavras do autor:

É a ampliação do espaço enunciativo de línguas não-só-nacionais. Ou seja, é a ampliação do espaço enunciativo de línguas como o Francês, o Alemão e principalmente o Inglês. E não se trata do inglês simplesmente. É o inglês enquanto língua, primeiramente, dos Estados Unidos. A Língua está marcada por uma geografia hierarquizada. Este processo nos dá de um lado a quebra da relação língua/nação [país] e de outro o espaço substitui, neste movimento, o tempo, a memória, a história.

É preciso repor o tempo, a memória, a história ao refletir sobre isso. E não simplesmente dar continuidade à escansão da história que o movimento de globalização faz, como forma atual de estabelecimento de relações de dominação. (GUIMARÃES, 2001, n.p.)

Partindo dessa reflexão, o autor transfere o questionamento acerca do novo espaço de produção linguística para o espaço enunciativo do Mercosul, explicando que

Se tomamos o Mercosul, o que poderia ser visto como um novo espaço de produção linguística? Não se trata simplesmente de dizer que este espaço é o Brasil e os países de língua espanhola. Esta resposta não considera que o espaço aqui é o espaço enquanto configurado por sua relação com as línguas que nele se falam e pelos falantes que as falam. Portanto, estes espaços são os espaços da Língua Portuguesa do Brasil

e da Língua Espanhola dos países limítrofes do Brasil ao Sul. Mas este espaço de línguas é um espaço configurado pela presença de outras línguas em funcionamento, de um lado as línguas indígenas e o espanhol, além de seu contato com a Língua Portuguesa, e de outro as línguas indígenas, as línguas africanas e o Português, além de seu contato com o espanhol. Neste sentido estamos configurando este espaço por uma memória que lhe é própria, sem a qual ele não é este espaço. E nesta medida cabe pensar, inclusive, a história de constituição do espanhol e do português como línguas nacionais. (GUIMARÃES, 2001, n.p.)

Quando Guimarães (2001) se refere ao Brasil, fala que o “espaço aqui” é “configurado por sua relação com as línguas que nele se falam e pelos falantes que as falam”. Por outro lado, é possível afirmar que o “espaço lá”, ou seja, dos países de língua espanhola, também está configurado por essas relações de línguas não-só-nacionais (diferentes do espanhol). Diante disso, o autor coloca a necessidade do estabelecimento de uma política de línguas no Mercosul trabalhando “para que os espaços de cada língua sejam também os espaços da outra”. Explica que isso corresponde, inclusive, a “projetar minimamente um bilingüismo como modo de ocupação de um espaço de poder que decline a globalização em territorialidades marcadas por uma afirmação do direito de não falar a mesma língua de todos”. Para o autor, esse *todos* não é real, mas “opera com a força aparentemente irresistível do imaginário, do ideológico”.

A proposta feita por Guimarães (2001) é a de

desenvolver não só uma reflexão política sobre Línguas para a América Latina, mas também o conhecimento sobre elas que possa levar a uma instrumentação capaz de trabalhar a representação imaginária destas línguas no espaço da América Latina e capaz de estabelecer, pela ampliação de seus espaços de enunciação, um cotejo de forças que trabalhe a pluralidade das línguas e não a extensão de uma língua como língua franca para o mundo.

Considerando, pois, essas afirmações, o autor lembra que o multilinguismo nunca foi uma exceção na vida dos povos e que faz parte da história de quase todos eles. Dessa forma, quando existe uma política na direção da unificação linguística, que esteja sendo estabelecida na relação entre os povos, há uma dissimetria nas posições sociais e algum processo de dominação está em curso.

Guimarães (2001) passa, então, a pensar esses aspectos a partir do ponto de vista da produção do conhecimento e fala sobre a necessidade de que a ciência “seja capaz de produzir um lugar de enunciação anti-hegemônico que faça sentido no conjunto das

relações internacionais”. Para tanto, ainda segundo o autor, “seria fundamental tratar a questão lingüística no Mercosul como distinta de outros lugares. Seria preciso produzir um trabalho que efetivamente incorporasse a posição que a história destas línguas produziu nestes novos espaços políticos”. Assim, como consequência,

é preciso produzir uma instrumentação lingüística específica que acabe por colocar estas línguas como línguas não-só-nacionais para todos os países concernidos. Desta forma esta questão lingüística deixará de ser uma questão regional para ser uma questão das relações internacionais globalmente. Ou seja, é preciso reescrever a globalização a partir das posições que a globalização coloca, sem enunciar das posições periféricas. É preciso fazer com que o que é posto como espaço agregado ao centro, pela globalização como nova forma de dominação, seja ele próprio parte que enuncia e significa. (GUIMARÃES, 2001, n.p.)

Toda essa reflexão começou a ser tecida pelo autor a partir da narrativa do litígio entre Córax e Tísias “que enuncia a fundação da retórica nos coloca de pronto uma relação entre as posições sociais e os lugares enunciativos dos princípios éticos” e sobre a qual o autor diz esperar poder dizer que “se o ético é atravessado pelo político, então podemos pensar os princípios éticos como não absolutos, e não podemos pensar o político sem inscrever no seu interior a reflexão sobre seus princípios éticos”, epígrafe desta Introdução.

Para falar sobre as posições sociais e suas éticas, Guimarães (2001) retoma Orlandi (1998), que distingue três posições diferentes para as políticas linguísticas:

- a. como razões de Estado, das Instituições: o que coloca o princípio da unidade como valor;
- b. como razões que regem as relações entre povos, entre nações, entre Estados: o que coloca o princípio da dominação como valor;
- c. como razões relativas aos que falam as línguas: o que coloca o princípio da diversidade como valor. (ORLANDI, 1998 apud GUIMARÃES, 2001)

Assim, diz o autor, que ao se falar de políticas de línguas é preciso considerar como parte do objeto o espaço do litígio e do conflito sobretudo ao levar em conta essa diversidade de posições apresentadas. É preciso, segundo Guimarães (2001), “refletir sobre o modo de funcionamento do litígio no qual as posições procuram sustentar a igualdade de direito à enunciação, à significação”.

Essas questões apresentadas pelo autor como o modo de pensar uma política científica relativamente a uma política das línguas na América Latina entrelaçam-se com minha pesquisa sobretudo porque estou trabalhando com a questão das línguas no Brasil. No meu caso, interessam-me as políticas de línguas para as línguas estrangeiras, mais especificamente o espanhol.

No Capítulo 1 me dedico ao trabalho sobre algumas reflexões produzidas no campo do Direito Linguístico e dos Direitos Humanos tentando compreender como as discussões realizadas no âmbito dessas áreas trabalham a questão das políticas de ensino que envolvem as línguas estrangeiras no sistema educacional brasileiro. Isso é feito partindo de uma perspectiva discursiva, o que me permite sair do campo do Direito Linguístico e dos Direitos Humanos tal como são formulados para questionar em que medida as discursividades dessas áreas funcionam nos materiais de análise que fazem parte do meu objeto de pesquisa.

As considerações iniciais desse capítulo me levam a pensar a relação tensa e contraditória entre dois objetos do Direito Linguístico: os direitos e os deveres e como eles se fazem presentes *no texto*<sup>3</sup> (ORLANDI, 2007 [1999]) de leis ou nas *proposições*<sup>4</sup> de projetos de leis produzidos no âmbito federal. Dentre essas leis está a 13.415/2017 ou Reforma do Ensino Médio, que impulsionou o surgimento do Movimento Fica Espanhol Brasil.

Posteriormente, parto dessa reflexão para discutir formulações do Direito Linguístico e propor, a partir de uma perspectiva discursiva, uma reflexão sobre a relação tensa e contraditória entre direitos e deveres linguísticos presentes em textos da lei brasileira, desde a LDB de 1996, até a reforma do Ensino Médio.

Já no Capítulo 2, busco mostrar como a aprovação da Lei 13.415/2017 afeta o trabalho de inúmeros docentes de línguas estrangeiras no Brasil e como eles se articulam em movimentos sociais para tentar, de alguma forma, impedir o desdobramento dessa lei. Para adentrar nessas questões, reflito como os movimentos sociais em questão são criados a partir de demandas de determinadas parcelas da sociedade, por conseguinte, me dedico

---

<sup>3</sup> Para Orlandi (2007 [1999] p. 63): “O texto é a unidade que o analista tem diante de si e da qual ele parte. [...] Ele o remete imediatamente a um discurso que, por sua vez, se explicita em suas regularidades pela sua referência a uma ou outra formação discursiva que, por sua vez, ganha sentido porque deriva de um jogo definido pela formação ideológica dominante naquela conjuntura”.

<sup>4</sup> O termo *proposição* tem, aqui, um sentido específico, que não advém de uma teoria gramatical ou linguística, mas que está voltado precisamente aos textos das leis, conforme a definição: “Denominação genérica de toda matéria submetida à apreciação da Câmara, do Senado ou do Congresso Nacional”. Disponível em: <https://www.congressional.leg.br/legislacao-e-publicacoes/glossario-legislativo/-/legislativo/termo/proposicao>. Acesso em: 9 jan. 2024.

a pensar o Movimento Fica Espanhol Brasil e o Movimento por uma Educação Plurilíngue buscando compreender – na articulação entre a Análise de Discurso, a História das Ideias Linguísticas e a Semântica da Enunciação – como tais movimentos estão ligados historicamente às instituições do saber.

Importante dizer que compreendo tais movimentos enquanto movimentos sociais num sentido amplo, assim, para pensar os movimentos sociais parto das reflexões de Modesto (2014), que apresenta um panorama bibliográfico e teórico para explicar a noção de movimento social e suas implicações para as *condições de produção* brasileiras. Com o objetivo de encontrar propostas sobre os movimentos sociais, o autor traz campos articulados das ciências sociais e, em seguida, volta-se à produção da Análise de Discurso para construir um lugar teórico que, segundo ele, permite entender os movimentos de uma maneira discursiva.

Vale a pena apresentar a definição de *condições de produção* da análise de discurso, pois esse conceito é mobilizado algumas vezes no decorrer desta tese. Orlandi (2007 [1999], p. 30) explica que elas “compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação”. Para a autora é possível considerar as *condições de produção* em sentido estrito e em sentido amplo. O primeiro refere-se às “circunstâncias da enunciação: é o contexto imediato.” O segundo, por sua vez, “incluem o contexto sócio-histórico, ideológico”.

Para além disso, me dedico também a pensar nas ações e articulações de ambos os movimentos – o Movimento Fica Espanhol Brasil e o Movimento por uma Educação Plurilíngue –, em suas expansões e dinâmicas, exponho como são capazes de reunir professores de diferentes estados, instituições e níveis e como se dá o diálogo com políticos. Nessa mesma direção de sentidos, mostro a importância fundamental das Associações de Professores nesses diálogos para a elaboração de Projetos de lei nas Assembleias Legislativas de diferentes estados.

São justamente esses projetos o objeto do Capítulo 3, dos quais trago *recortes* (ORLANDI, 1984) de suas *justificativas*<sup>5</sup> para compreender, a partir da Análise de Discurso, da História das Ideias Linguísticas e da Semântica da Enunciação, o funcionamento de alguns dos sentidos de *espanhol* que circulam no espaço discursivo do campo jurídico brasileiro – refiro-me especificamente ao campo que abrange os Projetos

---

<sup>5</sup> Justificativa ou Justificação é “um texto que acompanha os projetos de lei e, em geral, as demais proposições com origem no Poder Legislativo, que visa a explicar a proposta e/ou expor as razões de se editar a norma”. Essa e demais informações sobre o Processo Legislativo podem ser acessadas em: [https://www2.camara.leg.br/transparencia/acesso-a-informacao/copy\\_of\\_perguntas-frequentes/processo-legislativo##5](https://www2.camara.leg.br/transparencia/acesso-a-informacao/copy_of_perguntas-frequentes/processo-legislativo##5). Disponível em 07 nov. 2023.

de lei das Assembleias Legislativas de diferentes estados. A partir da análise é possível vislumbrar como determinados *argumentos* são mobilizados para justificar a permanência dessa língua nos sistemas de ensino de diversos estados.

Lembro que mobilizo a noção de *recorte* a partir de Orlandi (1984), compreendendo-o enquanto parte de uma situação discursiva e que passo a defini-los a partir de meu objeto de pesquisa, que neste ponto dialoga diretamente com a noção de *argumentação*<sup>6</sup>.

Segundo Orlandi (2023) “atualmente a questão da argumentação se impõe como incontornável”

E isto se deve, de um lado, à materialidade da linguagem, com a explosão das tecnologias de linguagem e a cultura do digital, e, de outro, à conjuntura histórico-política e ideológica que vivemos, em que assoma toda sorte de manifestações políticas desde a extrema-direita até a esquerda radical. O leque de discursividades é amplo e circula no imaginário social produzindo efeitos. (ORLANDI, 2023, p. 11)

Ao propor uma *análise discursiva da argumentação*, Orlandi (2023) estabelece uma relação com a historicidade e com o político. Diz a autora que,

Desse modo, a argumentação não está na língua. E o discurso não é argumentação, mas efeito de sentidos entre interlocutores. Em certas condições, da relação sujeito e sentido, e dada a articulação da interpretação com a ideologia, desencadeia-se o processo de argumentação. É, então, um funcionamento discursivo da ordem da política da linguagem. (ORLANDI, 2023, p. 12)

Para redefinir a argumentação a partir da noção de ideologia, dizendo que “*a argumentação é ideologicamente estruturada*”, a autora observa o funcionamento do discurso dominante e dos discursos de resistência, na criação de uma relação de tensão. Relação essa que atravessa este trabalho (por exemplo, quando trato dos Direitos Linguísticos no primeiro Capítulo desta tese e vejo como eles não se cumprem ao analisar os Projetos de lei no último Capítulo).

Desse mesmo modo, é preciso esclarecer também a noção de *arquivo*, que segundo Pêcheux (2010 [1982], p. 51) refere-se, num sentido amplo, ao “campo de

---

<sup>6</sup> Importante mencionar que em diversos momentos desta tese mobilizo a noção de *argumentação*, no entanto, me deterei especificamente sobre a compreensão discursiva desse conceito, a partir de Orlandi (2007 [1999]; 2021), no Capítulo 3. Agora, no entanto, trago as reflexões mais recentes da autora.

documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão”. O autor elucida ainda que o “nú central de um trabalho de leitura de arquivo” está na “relação entre língua como sistema sintático intrinsecamente passível de jogo, e a discursividade como inscrição de efeitos lingüísticos materiais na história” (PÊCHEUX, 2010 [1982], p. 58).

Há ainda um outro sentido de arquivo que também é pertinente para este trabalho, o de *arquivo jurídico*. Segundo Zoppi-Fontana (2005, p. 98):

o arquivo jurídico cristaliza um gesto de leitura no/do arquivo que desconhece um seu exterior, que apaga a referência a discursos outros, que se concentra sobre si mesmo, estabelecendo uma rede interna de citações datadas, de referências intertextuais precisas, que produzem um efeito de completude do corpo de leis que constituem o arquivo.

Considerando, pois, as duas noções de *arquivo* e partindo do pressuposto de que “todo arquivo responde a estratégias institucionais de organização e conservação de documentos e acervos, e através delas, de gestão de memória da sociedade.” (ZOPPI-FONTANA, 2005, p. 97) construo meu próprio *arquivo* – composto por diversos documentos jurídicos, dentre eles, a Declaração de Direitos Humanos, a Declaração de Direitos Linguísticos, Leis como a LDB de 1996, a Lei 11.161/2005 e a Lei 13.415/2017, além de Projetos de lei das Assembleias Legislativas de diferentes estados – para responder à questão proposta neste capítulo.

O *arquivo* construído por mim para este trabalho responde, por um lado, à definição de Pêcheux (2010 [1982]) e, dessa forma, é composto por um campo de documentos jurídicos que afetam a legislação sobre a oferta/manutenção da língua espanhola no currículo regular. Por outro lado, para analisar os documentos que compõem esse *arquivo*, ou seja, *para fazer a leitura desse arquivo* é importante trabalhar a relação entre língua e a discursividade, conforme observa o autor, considerando a forma com que o *arquivo jurídico* cristaliza um gesto de leitura, tal como é compreendido por Zoppi-Fontana (2005).

Por fim, é a partir desse *arquivo* que efetuo *recortes* de textos para as análises das justificativas, buscando pensá-los tendo em vista a organização e o funcionamento das instituições escolares. Vale a pena ainda destacar que como trabalho com um “conjunto de textos legais” que foram e continuam sendo apresentados por Assembleias Legislativas de diferentes estados, há uma dificuldade em estabelecer o fechamento deste arquivo, que é “provisório e apenas se dá juntamente com a finalização das análises

(ZOPPI-FONTANA, 2005, p. 96)<sup>7</sup>.

Compreender, a partir deste trabalho, alguns dos sentidos sobre o espanhol no espaço discursivo do campo jurídico brasileiro é o que entrelaça as considerações finais com o posicionamento teórico e político que deu início a escrita desta tese, sobretudo a partir da relação contraditória entre direitos e deveres presentes nos textos da lei, com destaque para a Lei do Espanhol, que foi revogada.

A análise me levou a compreender que a desobrigação da oferta do espanhol pelas escolas **interfere simbolicamente na relação entre direitos e deveres** porque a escola **deixa de ter o dever** de ofertar a disciplina de língua espanhola e porque o aluno **pode perder o direito de** matrícula facultativa nessa disciplina<sup>8</sup>. Além disso, a escola também perde o direito de escolha de *qualquer outra língua estrangeira* para ofertar como disciplina. A Reforma do Ensino Médio veio instituir o dever da escola em ofertar o inglês e do aluno em aprender essa língua, fazendo com que o sistema educacional brasileiro fique, novamente e sempre, à mercê do ensino dessa língua.

Diante desse cenário, as análises dos Projetos de lei mostram, pelas tentativas de que o espanhol permaneça nos currículos das escolas, uma forte presença do argumento da “língua da fronteira por excelência”, independentemente de que no real, nesse espaço, haja outras línguas de fronteira que, justamente, por determinadas relações de força e de sentido em jogo nos documentos, são apagadas na discursividade dos Projetos de lei. Além disso, as análises mostram também uma forte presença de sentidos de “língua global” e “língua de comunicação internacional” para o espanhol, que materializam um *gesto de resistência* tal como conceitualizado por Orlandi – em entrevista concedida a Grigoletto e Mariani (2020, n.p.) – em que a autora afirma que a *forma* de se produzir esse *gesto* “é própria da mundialização, que equaciona as divisões não pela luta e pelo reconhecimento das divisões e da ideologia, mas pela vontade e pela disponibilização dos meios capitalistas.”.

Há de se destacar, inclusive, o fato de que existem muitos Projetos de lei voltados para a manutenção da oferta da língua espanhola nos currículos escolares, o que

---

<sup>7</sup> A partir de uma análise da legislação vigente sobre a presença do comércio informal nas ruas do município de Campinas, Zoppi-Fontana (2005, p. 96) diz que o fechamento de seu *corpus* “é necessariamente provisório e se dá juntamente com a finalização das análises”, movimento que também ocorre em minha pesquisa justamente por estar trabalhando com documentos produzidos no âmbito das Assembleias Legislativas de diferentes estados.

<sup>8</sup> Há uma complexidade nessa discussão entre direitos e deveres em relação à língua/ao ensino que vale a pena ser mencionada: existe uma obrigação em conhecer a lei e, por essa razão, tanto a língua como a escrita se tornam uma necessidade nos Estados nacionais, pois, diferentemente da Idade Média, as leis são escritas e não orais, como observa Le Goff (1999).

já é, necessariamente, efeito de um *processo de colonização linguística*. Ainda que esses projetos possam funcionar *também* como *gestos de resistência*.

Segundo Mariani (2004),

*A colonização linguística* resulta de um acontecimento na trajetória de nações com línguas e memórias diferenciadas e sem contato. Trata-se de um processo histórico de confronto entre línguas com memórias, histórias e políticas de sentidos dessemelhantes, em condições assimétricas de poder tais que a língua colonizadora tem condições políticas e jurídicas para se impor e se legitimar relativamente à(s) outra(s), colonizada(s). (MARIANI, 2004, p. 19).

A questão da *colonização linguística* atravessa minha investigação e é um importante ponto de ancoragem para compreender e refletir sobre questões que permeiam este trabalho. Uma delas diz respeito aos processos de dominação e resistência em discursos sobre o espanhol no Brasil, justamente porque esse processo histórico de confronto entre as línguas mostra que não se trata especificamente da língua espanhola, ainda que ela seja central em minha investigação. Outra questão, ligada à anterior, é sobre como e para quem a questão dos direitos linguísticos (não) é/está formulada nesses discursos.

Já com relação aos processos de dominação e resistência é preciso dizer que eles têm em sua base o *processo de gramatização*, definido, segundo Auroux (2009 [1992], p. 65), do seguinte modo.

Por gramatização deve-se entender o processo que conduz a *descrever* e a *instrumentalizar* uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalingüístico: a gramática e o dicionário.

Para que esse processo possa ocorrer, há instâncias que fazem o saber trabalhar. Em outras palavras, pode-se relacionar a gramatização com a epígrafe desta tese, do mesmo autor, que vem dizer que “o saber (as instâncias que o fazem trabalhar) não destrói o passado como se crê erroneamente com frequência; ele o organiza, o escolhe, o esquece, o imagina ou o idealiza, do mesmo modo que antecipa seu futuro sonhando-o enquanto o constrói.” E o autor finaliza dizendo ainda que: “Sem memória e sem projeto, simplesmente não há saber.” (AUROUX (2009 [1992], p. 12).

Compreendendo, portanto, que é preciso que haja memória e projeto para que o saber se instaure, as análises realizadas das textualidades dos Projetos de lei

apresentadas no último capítulo se entrelaçam ao início desta tese, pois, através delas tentamos encontrar possíveis respostas para a pergunta inicial: Direitos Linguísticos para quem? Pergunta que também considera, de partida, que a formulação do Direito Linguístico é constitutivamente equívoca.

Diante do exposto, passo ao primeiro capítulo.

## CAPÍTULO 1

### O CAMPO DO DIREITO LINGUÍSTICO E O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL: UM OLHAR SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

*“A linguagem é tão íntima da existência [humana] que tem sido há muito negligenciada por historiadores”.*

*Burke & Potter, 1993*

#### 1.1. Introdução<sup>9</sup>

Como já foi antecipado na Apresentação e na Introdução deste trabalho, esta tese costura – a partir da filiação à Análise de Discurso materialista – articulações com outras áreas, a Semântica da Enunciação e a História das Ideias Linguísticas, e toma como objeto movimentos sociais surgidos em razão da Reforma do Ensino Médio e que pleiteiam o ensino de espanhol no Brasil. Neste Capítulo trabalho sobre reflexões produzidas no campo do Direito Linguístico, em sua articulação com o campo dos Direitos Humanos, tentando compreender de que forma as discursividades produzidas nessas áreas podem incidir em políticas de ensino que envolvem as línguas estrangeiras no sistema educacional brasileiro.

Inicialmente, parto das reflexões de Sigales-Gonçalves<sup>10</sup> (2020, p. 256) que trabalha com o conceito de Direito Linguístico e o entende enquanto “um campo/ramo/segmento/área do Direito que coleciona direitos e deveres sobre a língua” e, para além dessa compreensão, a autora propõe uma articulação entre esse campo, a Filosofia do Direito, a Análise materialista de Discurso (AD) e a História das Ideias Linguísticas (HIL).

---

<sup>9</sup> A escrita deste capítulo não teria sido possível sem as reflexões e as discussões com a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carolina Maria Rodríguez Zuccolillo, aproveito este momento para agradecer a leitura e as ponderações tão pertinentes, tanto na ocasião da qualificação quanto da defesa desta tese.

<sup>10</sup> Aproveito o ensejo para agradecer a autora pelas contribuições e pelos diálogos que pudemos estabelecer durante o período de escrita desta tese. No decorrer do doutorado realizei um estágio na disciplina de Políticas Linguísticas ministrada pela autora no âmbito da graduação na Unicamp e através das discussões suscitadas naquele momento defini o objeto de pesquisa desta investigação. Suas contribuições para a qualificação de área – cujo texto compõe parte da tese – também foram de suma importância para o desenvolvimento da pesquisa.

Dentre essas teorias, na Introdução, já antecipei a relação entre a AD e a HIL, que posteriormente voltarão a ser trabalhadas no decorrer deste trabalho. Quanto à Filosofia do Direito, segundo Mascaro (2015<sup>11</sup> *apud* SIGALES-GONÇALVES, 2020, p. 257) ela

se ocupa da relação do fenômeno jurídico com a totalidade da sociedade, e não somente com a totalidade interna das técnicas jurídicas. Acima de tudo, sendo uma provocação ao direito e ao mundo, a filosofia do direito aponta as razões estruturais e o caráter injusto ou justo do direito e do próprio mundo.

O referido autor aponta para possíveis caminhos na Filosofia do Direito Contemporânea e, dentre eles, o da perspectiva crítica marxista, “que representa a crítica mais profunda e o horizonte mais amplo da transformação social, política e jurídica, porque há de investigar os nexos históricos e estruturais do direito com o todo social, e daí a sua plenitude para a filosofia do direito” (MASCARO, 2015 *apud* SIGALES-GONÇALVES, 2020, p. 257).

Especificamente sobre o campo do Direito Linguístico<sup>12</sup>, gostaria de retomar a definição de Abreu (2020), também citada por Sigales-Gonçalves (2020). Para o autor, o campo do Direito Linguístico é

um campo de estudos e pesquisas que se ocupa, dentre outras questões, da produção, aplicação e análise das normas que tutelam as línguas e os direitos de uso dessas línguas pelos indivíduos e grupos falantes, minoritários ou não, carece de uma teoria geral que consiga estabelecer parâmetros científicos de análise, amparados principalmente na ciência Linguística e no Direito. (ABREU, 2020, p. 172)

Nessa definição, naturaliza-se uma relação entre sujeitos, língua e "direito", que é característica da emergência dos Estados nacionais, momento em que, como dizem Gadet e Pêcheux (2004), a língua se torna uma questão de Estado. Num momento anterior a língua não era considerada uma questão de Estado, que é o que aborda também, de outra perspectiva, Auroux (2009 [1992]), quando diz que havia um equilíbrio entre o latim e os vernáculos, o que dava uma configuração muito diferente daquela que sustenta a ideia 'direito à língua (materna)'.

---

<sup>11</sup> MASCARO, Alysson Leandro. **Filosofia do Direito**. 6ª Ed. São Paulo: Atlas, 2015.

<sup>12</sup> Cf. Sigales-Gonçalves (2020) para melhor compreender o surgimento do Direito Linguístico enquanto campo de trabalho acadêmico-científico e técnico-profissional.

Ainda acerca dessa definição, gostaria de destacar a afirmação que ilustra esse campo enquanto aquele que se ocupa de estudos e pesquisas sobre as normas que tutelam as línguas e os direitos de uso dessas línguas pelos indivíduos e grupos falantes. De minha parte, penso que a articulação entre a Análise de Discurso, a Semântica da Enunciação e a História das Ideias Linguísticas conduz a um modo singular e produtivo de análise sobre os discursos em funcionamento nessas normas sobre as línguas, relativamente à relação entre direitos e deveres. A exemplo disso, quero reiterar que é a partir da análise da textualidade dos documentos que tomo como objeto – sobretudo Projetos de lei – que teço contribuições para as questões discutidas no decorrer desta tese. Acredito que é interessante indagar, pela análise, sobre o processo de produção e aplicação das normas, considerando suas condições de produção, e tendo em vista que meu trabalho consiste sobretudo na análise da textualidade dessas normas em sua historicidade.

Relaciono esse aspecto – sobre a forma como o campo do Direito Linguístico pode ser compreendido – com a epígrafe de Burke e Potter (1993) que abre este capítulo apontando o modo como a linguagem é negligenciada por historiadores. A epígrafe em questão é, posteriormente, retomada por Abreu (2020), que amplia essa questão da negligência para determinados campos do conhecimento na compreensão da linguagem, tal como é possível observar:

para a ciência do direito, em grande proporção, a ideia de linguagem ainda é tomada quase sempre como sinônimo de instrumento de comunicação e expressão, sendo ainda pouco reconhecido o potencial dos idiomas de serem, eles mesmos, objetos jurídicos tutelados pelos Estados. (ABREU, 2020, p.173)

Como é possível observar, o autor aponta que a questão da linguagem acaba sendo contornada, o que é bastante importante. Entretanto, embora haja um questionamento sobre a relação de sinonímia (entre *linguagem*, *instrumento de comunicação* e *expressão*), esse questionamento não vai além. No texto de Abreu há uma naturalização do sentido de idioma/língua pela não consideração da história da constituição dos Estados Nacionais (no mundo ocidental, a partir do Renascimento) e da constituição das línguas nacionais (línguas imaginárias). Será a partir da constituição dos Estados Nacionais que a língua se tornará uma questão de Estado. Em seguida, o texto de Abreu passa a dizer que os idiomas (neste caso tomados como sinônimos de *línguas*) *são* objetos jurídicos tutelados pelos Estados. No entanto, é preciso historicizar essa afirmação que apresenta as línguas

enquanto objetos jurídicos e enquanto objetos jurídicos tutelados pelos Estados. Porque ao historicizá-la é possível indagar sobre o que é língua e o que são línguas, como elas se constituíram historicamente, *olhar para a* interconexão atual entre línguas e direitos e compreender que essa interconexão é uma construção histórica. Línguas existem antes mesmos da existência dos Estados e do direito.

Na história ocidental, com o surgimento dos Estados Nacionais modernos, também vão surgindo formulações sobre direitos. E a questão das línguas se coloca de diferentes maneiras em diferentes momentos, importante mencionar alguns casos, como o período da Idade Média passando pelo Renascimento e, inclusive, a Revolução Francesa.

Pêcheux ([1990] 2012), em “Delimitações, inversões e deslocamentos”, observa que, na Idade Média, por exemplo, com o poder da igreja, o latim era a língua dominante, sendo que as línguas faladas pelo povo restavam "íntactas". Em outras palavras, o latim dominava o espaço público e administrativo, enquanto as línguas vernáculas ficavam relegadas a práticas cotidianas.

O Renascimento traz uma mudança significativa, como mostra Auroux (2009 [1992]), com a gramatização das línguas do mundo pelo modelo greco-latino. Os Estados Nacionais passam a "escolher" uma língua nacional que intervirá para a construção da unidade da nação. O autor mostra, além disso, como essa gramatização levou à constituição das línguas nacionais e ao linguicídio de outras línguas (AUROUX, 2009 [1992]).

Dessa forma, a gramatização de determinadas línguas que se tornaram línguas nacionais foi um processo essencial na consolidação dos Estados Nacionais. O controle sobre a língua – o que inclui educação e uso oficial – passou a ser uma ferramenta para os Estados Nacionais, que tinham como objetivo a construção de uma identidade comum para os cidadãos<sup>13</sup>. Nesse sentido, a gramatização funcionou não apenas como um processo de construção de um saber metalinguístico, mas também, necessariamente, como uma política de línguas, através da qual a consolidação da ideia de nação acontecia junto com a inclusão e exclusão de diferentes línguas dentro de um Estado.

---

<sup>13</sup> Há sempre esse objetivo de construir uma identidade comum ou de identificar-se com o poder. Uma questão importante sobre isso é: em torno do que se constrói essa identidade? Em alguns contextos foi a religião que desempenhou esse papel, atualmente, a construção da identidade nacional está mais associada à língua e à cultura.

Pêcheux ([1990] 2012) fala também sobre o caso da França, com a Revolução Francesa, em que o Estado torna obrigatório o ensino do francês como língua de todos, como a língua nacional (que não era sequer falado por todos os cidadãos franceses). Essa imposição diz respeito à necessidade de o Estado promover uma unidade cultural e linguística, mudança que impactou na educação e na cidadania, trazendo à tona uma nova relação entre língua e identidade nacional.

Esses acontecimentos mostram que as línguas e os direitos podem ser construídos por forças sociais e por políticas distintas. Essa desnaturalização da língua permite ver que ela é uma construção histórica, intrinsecamente ligada às transformações sociais e políticas.

Retomando Abreu (2020, p. 173), o autor acrescenta que

a ideia da proteção jurídica das línguas (minoritárias ou não) e dos seus falantes ainda é palco gerador de estranhamentos, desconhecimentos e rejeições em diversos círculos jurídicos e científicos, da mesma forma que a necessidade de intervenção estatal na mediação e resolução de conflitos linguísticos e na formulação de políticas de gestão das línguas ainda é recebida com bastante ceticismo.

Acredito que seja importante refletir sobre essa afirmação do autor – novamente – historicizando a ideia de proteção jurídica das línguas, justamente porque esse é um discurso recente na história da constituição dos saberes metalinguísticos, que emergiu de contextos sociais e históricos no século XX.

Antes, as discussões sobre as línguas eram pautadas por questões de hegemonia linguística, sem uma demanda para o que hoje vem sendo designado como proteção ou direitos linguísticos. O surgimento do campo do Direito Linguístico é recente, e acontece depois que os Estados Nacionais modernos já estão constituídos, em que as línguas nacionais já estão consolidadas, e em que é possível começar a falar da diversidade linguística a partir dessa consolidação, mas de modo que essa diversidade possa continuar a ser controlada, domesticada. Trata-se de uma “resposta” a novas demandas produzidas em uma conjuntura outra, em que a questão da diversidade linguística se torna objeto de luta e de reconhecimento de “minorias”<sup>14</sup>.

É preciso lembrar que essa ideia de "minorias" pode significar de diferentes formas, a depender de fatores históricos, sociais e políticos. Antecipo um exemplo que

---

<sup>14</sup> Tratarei dessa questão mais adiante, a partir das reflexões de Michel de Certeau 2010 [1995] a respeito do que vem sendo designado como minorias.

será trabalhado mais adiante: a significação do catalão em relação ao contexto europeu é diferente da significação das línguas indígenas no Brasil. É preciso considerar essa diferença quando se fala em “proteção e direitos linguísticos”. Olhar para as dinâmicas de poder envolvidas é essencial para compreender como esses discursos se formam e se transformam ao longo do tempo em diferentes *condições de produção*.

Esclarecidos esses pontos, cabe destacar que, para Abreu (2020), esse olhar para a língua enquanto *objeto jurídico tutelado pelo Estado* e, mais do que isso, “o reconhecimento da necessidade de proteção jurídica das línguas e dos seus falantes por meio de um conjunto de princípios e normas comuns capazes de nortear a atividade jurisdicional do Estado” teria acontecido após o fim da Segunda Guerra Mundial, com a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), marcos histórico e jurídico, respectivamente, que constituíram as bases do Direito Linguístico (ABREU, 2020, p. 173).

Sobre isso, interessam-me as reflexões de Orlandi (2008), que faz um recuo histórico e relembra que a Declaração dos Direitos Humanos foi criada

Em 1948, nas Nações Unidas. Ou seja, depois da guerra e do grande impacto que esta criou no interior mesmo do capitalismo. Além disso, não esqueçamos, é o momento da prática da Guerra Fria. Portanto, também não é por acaso que ela seja promulgada pelas Nações Unidas (menos os oito países que se abstiveram...). É um momento crítico para a sociedade democrática burguesa. A Declaração é um instrumento que se cria nessas condições. Sem mexer nas estruturas, e mesmo para não mexer nas estruturas – nada de revoluções - trazer para a comunidade internacional algum discurso que aplaque a necessidade de “outros” sentidos. (ORLANDI, 2008, pp. 307-308)

Segundo a autora, a DUDH foi feita em uma sociedade democrática burguesa para não haver revolução, para aplacar sentidos outros, outra forma de sociedade. Interessante também que, antes de apresentar a declaração, ela coloca “a questão da educação como uma questão fundamental para a promoção de Direitos Humanos”. Segundo a autora:

Não se ensinam os Direitos, diríamos, mas podemos criar, pela educação, condições para evitar que os sujeitos sejam presos de evidências que os impediriam de colocar-se de modo crítico à realidade que desrespeita a vida, a liberdade, a segurança, o direito ao trabalho etc etc etc. Pois este é o cotidiano de uma formação social burguesa. Como viver nela e, ao mesmo tempo, ter condições de não identificar-se com a segregação que ela cria? Penso que a educação é capaz de

produzir este espaço em que os sujeitos possam se significar politicamente de modo que tanto os sujeitos como os sentidos sejam não mera reprodução mas transformação, resistência, ruptura. (ORLANDI, 2008, p. 307)

Orlandi (2008, p. 307) explica que, embora a estrutura social funcione dessa forma, há a criação de mecanismos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que vem para “lidar com esta ambigüidade, com este equívoco que é constitutivo do sujeito e do sentido produzido na conjuntura burguesa em que jogam liberdade e submissão, direitos e deveres, autonomia e responsabilidade”.

Dessa forma, aqui cabe observar que, de certo modo, um tipo de necessidade de proteção jurídica de determinadas línguas (as línguas nacionais, por exemplo) já existia antes mesmo desses marcos citados por Abreu, porque tal necessidade está ligada ao processo de constituição dos Estados-Nacionais. É importante lembrar, por exemplo, que inúmeras políticas linguísticas foram produzidas ao longo de séculos sobre o francês e em detrimento de outras línguas, cabendo destacar que, após a Revolução Francesa, o francês se tornou a língua obrigatória de todos os seus cidadãos<sup>15</sup>. O “mesmo” aconteceu em vários países, incluindo países de colonização, como foi o caso do Brasil. As línguas nacionais foram *fabricadas* (AUROUX; MAZIÈRE, 2006) e impostas, o que fez com que elas tivessem garantida uma "proteção jurídica", para usar os termos de Abreu, frente a muitas outras línguas, que foram silenciadas ou mesmo aniquiladas<sup>16</sup>. Ao mesmo tempo, foi também um movimento de resistência contra a hegemonia do latim e o reconhecimento da “diversidade” de línguas europeias. Daí é interessante indagar sobre os sentidos de “proteção” em jogo, que puderam funcionar como um eufemismo que apaga violências produzidas na história da constituição dos Estados Nacionais junto à história do discurso jurídico dos direitos e deveres. Sentidos que, ainda hoje, funcionam como eufemismos quando consideramos os jogos de força que envolvem diferentes “minorias”.

Conforme Gadet e Pêcheux (2004):

A questão da língua é, portanto, uma questão de Estado, com uma política de invasão, de absorção e de anulação das diferenças, que supõe antes de tudo que estas últimas sejam reconhecidas: a alteridade constitui na sociedade burguesa um estado de natureza quase biológica, a ser transformado politicamente. (GADET; PÊCHEUX, 2004, p. 37)

<sup>15</sup> Cf. De Certeau, Julia e Revel (1975).

<sup>16</sup> Cf., por exemplo, Orlandi e Guimarães (1996) e Orlandi (1998).

Dessa forma, é preciso compreender que a “proteção jurídica” não deve necessariamente ser tomada num sentido positivo, é preciso suspender seus sentidos, analisar como eles são discursivizados, historicizá-los. Em outras palavras, é preciso compreender sempre as contradições.

Compreendo a Declaração Universal dos Direitos Humanos como um *acontecimento*, que Abreu (2020) denomina como “marco jurídico”, considerando o “*acontecimento*, no ponto de encontro de uma atualidade e uma memória”, de Pêcheux (2008 [1983] p. 17, *itálicos do autor*). Tal acontecimento não tem, do ponto de vista discursivo, seu início na declaração, enquanto marco jurídico, embora esse marco signifique. Como memória, podemos lembrar a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789. Ao lado disso, tal acontecimento não termina na Declaração de 1948, pois sua discursividade será atualizada, por exemplo, na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos de 1996, que será analisada mais adiante.

Os marcos jurídico e histórico são para Abreu (2020, p. 176) uma

ruptura paradigmática na produção de normas afeitas ao Direito Linguístico, pois pela primeira vez na história da humanidade as questões linguísticas foram elevadas ao estatuto de Direito Humano e os conflitos linguísticos de toda natureza passaram a ter instrumentos jurídicos que influenciaram os modelos estatais de gestão das suas línguas em uma linha relativamente homogênea.

Importante questionar a afirmação de Abreu (2020) de que “pela primeira vez na história da humanidade as questões linguísticas foram elevadas ao estatuto de Direito”. Porque havia, de certo modo, algum direito, ainda que ele talvez não tivesse sido formulado da forma como está na DUDH. Importante lembrar também o contexto em que a DUDH foi produzida: no pós-guerra. Assim, incontornavelmente, foi uma forma de controle dos estados nações para a manutenção da paz no mundo.

Desde a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, uma língua nacional podia ser entendida como um dever do cidadão francês, por exemplo, o que não quer dizer que também não significasse enquanto um direito. Ao defini-la diretamente enquanto um direito, na Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, essa “condição” linguística também não deixa de ser vista como uma imposição do dever. Ou seja, dizer que é um direito é, em certa medida, continuar dizendo que é um dever, mas de maneira mais “amenizada” e, assim, contribuir para garantir a unidade

nacional não apenas pelas fronteiras entre os estados nacionais, mas também pelas línguas desses estados nacionais, ao mesmo tempo em que se busca domesticar a diversidade de outras línguas não nacionais e não oficiais (GUIMARÃES, 2001).

Antes, porém, de avançar e de aprofundar-me nessas questões sobre o campo dos Direitos Humanos e do Direito Linguístico, quero voltar a atenção para a linguagem, *tão íntima da existência humana*, mas pensando nela a partir da perspectiva discursiva.

Orlandi (2008, p. 295) faz três observações sobre a linguagem quando aponta para sua relação com o pensamento e o mundo: a primeira delas é que “a linguagem *não* é transparente”; a segunda é que “não há uma relação termo-a-termo entre a linguagem, o pensamento e o mundo”; e a terceira observação é a de que “os sujeitos e os sentidos se constituem ao mesmo tempo”.

A partir da observação de que a linguagem não é transparente, Orlandi (2008, p. 295) diz que

não podemos tomar a perspectiva de que podemos atravessar simplesmente as palavras para encontrar, através delas, sentidos que ali estariam depositados. Esta é uma ilusão de conteúdo.

Ao contrário, devemos, em uma escuta que chamamos discursiva, porque envolve o sujeito, a linguagem e a história, em seus processos de produção, expor nosso olhar leitor à *opacidade* da linguagem. Isso quer dizer que a linguagem tem sua materialidade, tem seu funcionamento baseado na relação estrutura/acontecimento.

Considerando essa afirmação, a segunda observação nos leva a compreender que não há uma relação direta entre linguagem, pensamento e mundo porque a linguagem envolve sujeitos diferentes e os sentidos não são os mesmos para esses sujeitos (a linguagem não é transparente). Segundo a autora, há uma “construção discursiva do referente”, o que ela chama de “ilusão do referencial”.

Finalmente, para entender a terceira e última observação, sobre como os sujeitos e os sentidos podem ser constituídos ao mesmo tempo, Orlandi (2008, p. 295-296) explica:

Para compreendermos seu modo de funcionamento devemos observar como eles se constituem, como formulam e são formulados e como circulam.

Isso nos leva a pensar que, todo enunciado é constituído por pontos de deriva podendo deslizar para um outro, diferente de si mesmo, produzindo assim diferentes sentidos para diferentes sujeitos e situações, já que não há linguagem que não se confronte com o político.

E o político, simbolizando as relações de poder, reside na divisão dos sujeitos e dos sentidos já que a nossa formação social é regida pela diferença, pela divisão, pela dispersão.

Ainda sobre essa questão do funcionamento da linguagem, a autora faz uma reflexão sobre como a “linguagem, com sua materialidade, funciona como uma mediação necessária entre o sujeito e a realidade natural e social”, explicando que a linguagem é “um trabalho simbólico” e, dessa forma, exerce “sua ação transformadora enquanto mediação entre sujeito e realidade” (ORLANDI, 2008, p. 296). E continua:

Quando dizemos que a linguagem é uma prática significativa e pensamos a relação da linguagem com a sociedade e o Estado, queremos dizer que a prática, que é linguagem, se relaciona com as práticas sociais em geral. Para fazer sentido, a língua, sujeita a falhas (divisão), se inscreve na história, produzindo a discursividade. A discursividade, por sua vez, caracteriza-se pelo fato de que os sujeitos, em suas posições, e os sentidos constituem-se pela sua inserção em diferentes formações discursivas. Estas se definem como aquilo que o sujeito pode e deve dizer numa situação dada em uma conjuntura dada, e refletem, nos discursos as formações ideológicas. (ORLANDI, 2008, p. 296)

Diante dessa reflexão Orlandi (2008, p. 296) retoma o princípio discursivo “que diz que não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia” e afirma que essa articulação entre língua e ideologia pode ser observada no discurso. Nessa mesma direção de sentidos, a autora reflete sobre como o indivíduo – afetado pela língua – é interpelado em sujeito pela ideologia e em como isso produz, nas atuais condições de produção, a “forma-sujeito-histórica” do sujeito moderno, que “é a forma capitalista caracterizada como sujeito jurídico, com seus deveres e direitos e sua livre circulação social” (ORLANDI, 2008, p. 297).

A reflexão passa pela individualização do sujeito, transita através da paráfrase e da metáfora – mecanismos fundamentais no funcionamento da linguagem – e da relação entre ética e interpretação, e converge para uma reflexão sobre os Direitos Humanos, que especialmente me interessa.

A partir de um breve histórico do discurso sobre direitos humanos, desde a Carta Magna de 1215 até a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, Orlandi (2008), referindo-se às revoluções Americana e Francesa, diz:

O discurso dos direitos humanos reforça a noção de “povo”. Ele impõe o privilégio do povo contra qualquer governo. O povo e Deus são os grandes lugares de decisão. Tanto a Carta Americana faz apelo direto a Deus (Criador) como a Declaração Francesa (Ser Supremo), embora feita por seguidores de Voltaire, tem o passado cristão dos parlamentares que fazem dela, como queria J.J. Rousseau, “um catecismo cívico”, uma secularização dos dez mandamentos, um instrumento militante da liberdade do homem moderno. (ORLANDI, 2008, p. 302-303)

Além da Carta Americana e da Declaração Francesa, documentos que marcam a história dos direitos humanos e que foram analisados pela autora e mencionados no recorte acima, interessa-me sobretudo a análise discursiva que Orlandi (2008) faz da Declaração Universal dos Direitos do Homem<sup>17</sup>.

Neste momento é importante compreender que a Declaração Universal dos Direitos do Homem ou Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) foi proclamada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948, na cidade de Paris, como uma norma comum para todos os povos que, pela primeira vez, estabelecia a proteção universal dos direitos humanos<sup>18</sup>. O documento norteador é a Resolução 217 A(III) da Assembleia Geral.

Segundo a autora:

A Carta Internacional dos Direitos Humanos inclui a Declaração Universal dos Direitos do Homem, o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e o Pacto Internacional sobre Direitos Cívicos e Políticos e um Protocolo Facultativo. Do ponto de vista discursivo, é interessante observar que não basta a declaração, é preciso que se redijam pactos específicos. Se a Declaração foi promulgada em 1948, os Pactos só ficaram prontos em 1966. Assim como o protocolo que se ocupa de organizar as comunicações individuais dos que se consideram vítimas de violações de seus direitos previstos nos pactos. (ORLANDI, 2008, p. 303)

---

<sup>17</sup> Em nota de rodapé Orlandi (2008, p. 303) explica que utiliza “tanto a expressão Direitos do Homem para a Carta da ONU como Direitos Humanos”. E afirma também que “Em 1947, a comissão que trabalhava no projeto decidiu chamar de ‘Carta Internacional dos Direitos Humanos’ o conjunto dos documentos então em preparação. Mas, como disse, encontram-se estas formas do homem/humanos se substituindo indiferentemente. Atualmente, algumas pessoas fazem esta distinção, atribuindo à expressão ‘do homem’ um sentido mais restrito, que não incluiria o sexo feminino. No entanto, em meu trabalho, não faço esta distinção pois a palavra ‘humano’ também tem em sua raiz a palavra homem e quando falamos em Homem com letra maiúscula, estamos significando todo o gênero humano”. Nas citações providas das obras da autora citarei como Declaração Universal dos Direitos do Homem, tal como ela faz. No entanto, nos demais casos passo a usar a expressão Declaração Universal dos Direitos Humanos, a sigla de abreviação – em ambos os casos – será a mesma: DUDH.

<sup>18</sup> Outras informações sobre a elaboração da DUDH podem ser encontradas em: <https://brasil.un.org/pt-br/91601-declara%C3%A7%C3%A3o-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 09 mar. 2022.

Especificamente sobre a Declaração, antes de começar a analisar os artigos, uma reflexão sobre o preâmbulo é apresentada ao leitor:

O preâmbulo é constituído de alguns “considerandos”: o primeiro deles é “considerando que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo”. Tomamos este como exemplo para falar sobre a discursividade que aí é produzida. A palavra “reconhecimento” mostra que fica a critério do sujeito esta responsabilidade. Além disso, dizer que a dignidade é “inerente”, também naturaliza algo que é uma conquista histórica e social. Mais ainda, essa dignidade é inerente “à família humana”. A noção de família abriga a de dignidade. Sem família, portanto, desaparece esse valor? E, o mais interessante, o que se visa, não é o sujeito, não é a família, mas a liberdade, a justiça e a paz no MUNDO. (ORLANDI, 2008, p. 303-304)

A textualidade do preâmbulo é suficiente para que Orlandi consiga apontar como os “considerandos” funcionam como uma “armadura” que, segundo a própria autora, “cinde os sentidos em uma formação discursiva na qual estes sentidos fazem sentido”. Essa armadura já é, inclusive, o lugar de sentido dos artigos que são apresentados na sequência (ORLANDI, 2008, p. 303). No entanto, antes de tratar sobre os artigos, logo após “considerandos” enuncia-se na DUDH:

agora, portanto, a Assembléia Geral proclama a presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como o **ideal comum** a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do **ensino e da educação**, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção **de medidas progressivas** de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição. (DECLARAÇÃO UNIVERSAL...,1948 apud ORLANDI, 2008, p. 304, grifos da autora)

Interessa-me que a autora destaca que é dada à educação um papel de realce para atingir um “ideal” e questiona o que seriam as tais medidas progressivas que assegurariam o reconhecimento e a observância efetiva da promoção do respeito aos direitos e liberdades mencionados.

Interessa-me ainda, especificamente, o Artigo 2º da Declaração, que prevê:

[R1]<sup>19</sup>

Artigo 2º

Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação. Além disso, não será feita nenhuma distinção fundada no estatuto político, jurídico ou internacional do país ou do território da naturalidade da pessoa, seja esse país ou território independente, sob tutela, autônomo ou sujeito a alguma limitação de soberania. (ONU, 1948, n.p.)

Gostaria de aproveitar a citação de Orlandi (2008) para observar que a língua aparece de maneira específica nesse artigo sobre os direitos e as liberdades, vindo acompanhada de raça, cor, sexo, religião, opinião política etc. Não se trata de direito à língua, no caso deste artigo, nem de direito à raça, cor, sexo, religião, opinião política etc. Esse conjunto de enumerações comparece no artigo enquanto distinções, mas que não devem ser consideradas: *sem distinção alguma, nomeadamente de...* Em outras palavras, no caso, a língua não é algo que deva ser considerado como uma distinção que restrinja os direitos e liberdades proclamados na Declaração. Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades independentemente da língua que fala.

Sobre esse artigo, a autora faz a seguinte reflexão:

O artigo número 2 é o da igualdade e não-discriminação de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião. É uma especificação do primeiro: em que somos iguais? Em classe, não. É essa, aliás, a grande diferença que fica silenciada e que, na realidade, é o que é a fonte do discurso da igualdade: a diferença de classes precisa do discurso da igualdade perante a lei, na diferença de sexo, de raça, de língua, de opinião, de religião etc. (ORLANDI, 2008, p. 305).

O Artigo 1º, mencionado pela autora, prevê que: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade”. Conforme a autora, esse enunciado em questão funciona como uma “paráfrase do lema da Revolução Francesa: liberdade, igualdade, fraternidade” (ORLANDI, 2008, p. 304) e, por essa razão, em sua compreensão o Artigo 2º é uma “especificação do primeiro”.

---

<sup>19</sup> A partir deste momento passo a analisar alguns recortes retirados de documentos que compõem o *arquivo* construído por mim para esta investigação. Os recortes em questão serão representados pela inicial “R” e enumerados para um melhor entendimento do leitor.

Outros artigos da Declaração Universal dos Direitos do Humanos são retomados e analisados pela autora. No entanto, para esta investigação, não é necessário apresentá-los. Interessa-me, contudo, o que Orlandi (2008) diz sobre a proposição para um discurso da educação em Direitos Humanos. Para a autora, como já mencionado anteriormente, a DUDH é um mecanismo criado

para lidar com esta ambigüidade, com este equívoco que é constitutivo do sujeito e do sentido produzido na conjuntura burguesa em que jogam liberdade e submissão, direitos e deveres, autonomia e responsabilidade. O que a educação pode fazer, nesse caso, é criar condições para que possa(m) irromper outra(s) discursividade(s) que atravesse(m) a produção existente de sentidos “evidentes”, atingindo assim e rompendo com a interpretação da ideologia já-lá. (ORLANDI, 2008, p. 307)

E mecanismos como esses são necessários, segundo a autora, porque o funcionamento da sociedade burguesa se dá no desrespeito à dignidade do ser humano e é também por essa razão que a educação tem um lugar privilegiado.

Nessa direção de sentidos, o papel da educação em direitos humanos, para a autora, é justamente o de criar condições para que os sujeitos possam reconhecer e respeitar os direitos humanos como parte de sua cidadania, rompendo, assim, com as evidências ideológicas que impendem que eles tenham uma postura crítica diante de uma realidade que desrespeita seus próprios direitos. Por conseguinte, a partir da educação em direitos humanos, será possível que os sujeitos “vislumbrem o próprio lugar que ocupam como ‘seres humanos (que) nascem livres e iguais em dignidade e direitos. Dotados de razão e de consciência, (que) devem agir uns com os outros em espírito de fraternidade’” (ORLANDI, 2008, p. 310).

Diante do exposto, a autora explica que “da perspectiva discursiva, a consciência não precede a experiência, ao contrário, se constitui a partir dela”. Partindo desse fato, para que seja possível esse percurso para a Educação em Direitos Humanos proposto por ela, outros discursos precisam ser instaurados e atravessar o discurso dominante. Para tanto,

é preciso que os diferentes discursos, muitas vezes silenciados pelo alarido do processo dominante de produção de sentidos no capitalismo, possam ser ouvidos e investidos na realidade histórica e social contemporânea, de tal modo que essas outras experiências encontrem voz e possam (re) significar(se) no coro dos Direitos Humanos, em

nossos dias, tão surdos e emudecidos, não porque não se fala neles, mas porque eles já não fazem sentido. (ORLANDI, 2008, p. 310)

Com essa afirmação é possível observar como essas questões que se apresentam como concernentes aos Direitos Humanos podem ser pensadas a partir de uma perspectiva discursiva. Essa perspectiva dá uma espessura histórica e ideológica à linguagem, observando como o político está inscrito na textualidade das declarações com as quais trabalho neste capítulo.

Considerando, pois, o que foi apresentado até o momento, é possível antever a necessidade de elaborar sobre determinados direitos, como é o caso do Direito Linguístico, sobre o qual passo a tratar no próximo item.

## 1.2. O campo do Direito Linguístico e as políticas públicas para o ensino de línguas estrangeiras

O estudo das normas do campo do Direito Linguístico, pensadas a partir do Direito Internacional dos Direitos Humanos (DIDH), conforme Abreu (2020), vem sendo realizado por pesquisadores dessa área, que muitas vezes se dedicam a estudar de que forma os Estados nacionais se mobilizam (ou se omitem) “na proteção das línguas e das comunidades minoritárias falantes de idiomas em situação de vulnerabilidade” ou ainda a compreender os “mecanismos de proteção da diversidade linguística nos sistemas global e regionais de proteção dos Direitos Humanos” (ABREU, 2020, p. 177). É possível pensar, inclusive, que as pesquisas realizadas com esse escopo partem de um pré-construído: as línguas “devem ser questão de Estado”, sem questionar as *condições de produção* em que *se tornam* uma questão de Estado, com todas as contradições que isso acarreta.

Antes, porém, de retomar trabalhos que se aprofundam nessa área e propõem, ao mesmo tempo, um diálogo com a perspectiva da Análise de Discurso materialista e da História das Ideias Linguísticas, quero trazer uma outra fonte do campo do Direito Linguístico – para além do Direito Internacional – que também se faz importante para esta investigação: o campo do Direito Constitucional.

O campo em questão diz respeito à própria constituição do país e ao modo como suas normas do ordenamento jurídico são elaboradas respeitando as regras de constitucionalização. Sobre essa questão, Abreu (2020, p. 178) observa que a

inserção de temáticas vinculadas ao Direito Linguístico nas constituições dos países deve ser considerada como ação estratégica no processo de formulação de políticas de proteção das línguas e das minorias linguísticas, especialmente, quando tais inserções forem realizadas junto ao rol dos direitos fundamentais.

Nesse sentido, é importante questionar em que medida políticas de proteção das línguas e das minorias linguísticas podem ser estratégicas, uma vez que leis já escritas, ainda que falem de igualdade, podem reinscrever a desigualdade entre os sujeitos e as línguas. É nesse mesmo sentido que, em certos contextos, quanto mais se define, mais se exclui.

Como exemplo disso é possível lembrar a inclusão do capítulo “Dos Índios” na Constituição Federal de 1988, através do qual o Estado reconhece, por meio do Artigo 231 “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam” e, além disso, pelo Art. 232, reconhece também que “suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo.” (BRASIL, 1988).

Guimarães (2000) chama atenção para o modo como

A Constituição de 1988 redivide o espaço de enunciação no Brasil. Assim a relação dos índios com suas línguas é incluída neste espaço. Mas o próprio modo de dizer isto, ao reconfigurar este espaço de enunciação, estabelece diferenças ao acesso à palavra segundo a língua em que se fala.

O direito à palavra, à língua, e o recurso ao poder judiciário, é aqui afirmado em separado, num capítulo à parte, e de modo particularizador, ou seja, afirmando a diferença do índio em relação aos demais cidadãos. Dizer que o índio tem esses direitos é mostrar que, de algum modo, ele não tem os direitos dos brasileiros. No plano dos sentidos, pode-se dizer que esta afirmação significa a diferença do índio relativamente ao brasileiro. Afirmar em separado a igualdade de seus direitos é significar sua diferença. Tanto que entrar em juízo envolve falar, escrever em língua portuguesa (a língua do Estado). (GUIMARÃES, 2000, p. 178)

Segundo Guimarães (2000) o reconhecimento das línguas indígenas como sendo deles é a “afirmação” de que essas línguas não são a língua do Estado. O autor diz ainda que para o Estado as línguas indígenas são “elementos de caracterização dos índios”, são um “elemento de museu”.

Por mais que a Constituição reconheça as línguas indígenas, não as considera do/para o Estado e foi justamente esse reconhecimento que levou à necessidade de formular que o idioma oficial da República Federativa do Brasil é a língua portuguesa. Para o autor

dizer que a Língua Portuguesa é a língua oficial reinterpreta o pré-construído, que anteriormente identificamos, de que ela é única. Esta reinterpretação do sentido está relacionada com o reconhecimento que a Constituição formula da existência das línguas indígenas. (GUIMARÃES, 2000, p. 177)

Esse é mais um exemplo da relação tensa e contraditória entre direitos e deveres ligada às línguas no espaço de enunciação brasileiro. Embora não seja dito diretamente, o cidadão brasileiro deve aprender a língua portuguesa na escola (e não as línguas indígenas) e os povos indígenas têm direito às suas línguas (que não têm o mesmo estatuto do português, embora, hoje, algumas delas sejam cooficiais em termos regionais) e ao português (língua oficial e nacional).

Abreu (2020) apresenta um levantamento realizado pela UNESCO<sup>20</sup> em que posteriormente à promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, houve um entusiasmo – que não foi prolongado – dos países em constitucionalizar a matéria referente às suas línguas oficiais. Não obstante, no que concerne às línguas não oficiais, é possível observar que são

diversos os exemplos de países cujas línguas não oficiais sequer possuem estatuto jurídico declarado na Constituição, configurando-se como línguas em situação de indigência jurídica e de extrema condição de vulnerabilidade. Em maior ou menor grau, essa indigência jurídica pode ser encontrada nas línguas que possuem pouco prestígio social, a exemplo das línguas indígenas, as línguas de imigração e, mais recentemente, as línguas das comunidades de refugiados. A Constituição pode ser retratada como um espelho da existência e da eficácia de políticas de garantia de Direitos Linguísticos pelos cidadãos de um determinado país. Diante do seu silenciamento perante a questão desses direitos, mas audíveis simbolicamente serão os conflitos linguísticos existentes entre as minorias linguísticas outsiders e aqueles que representam a maioria usuária das línguas do/no poder. (ABREU, 2020, p. 178)

---

<sup>20</sup> Segundo o autor o levantamento em questão foi compilado por Russell e Cohn (2012) e pode ser encontrado na seguinte obra: RUSSELL, J.; COHN, R. **Linguistic rights**. Scotland: Bookvika publishing, 2012.

Assim, a partir de Abreu (2020), no rol do Direito Constitucional, nem sempre há um lugar definido para as línguas não oficiais e o Direito Linguístico poderia ser um campo propenso para dar a essas línguas o espaço que a elas seria de direito. Mas tornar oficiais línguas não oficiais seria mesmo a via para garantir direitos? Parece haver, no texto, uma incompreensão entre “língua de poder/língua do Estado” e “língua materna” ao apontar que uma *saída* possível seria pela via do direito. Pois, afinal, de que línguas estamos falando? E para quem são os direitos linguísticos? No campo da História das Ideias Linguísticas, o efeito de sobreposição entre língua oficial/língua nacional/língua materna é bastante discutido.

Pfeiffer, Silva e Petri (2019) ilustram bem essa questão da sobreposição, ou, nos termos das autoras, equivalência imaginária:

(...) temos insistido em realçar nossa compreensão de que faz parte do processo de gramatização (AUROUX, 1992) da Língua Portuguesa no Brasil a construção de uma equivalência imaginária entre língua materna, língua oficial, língua nacional e a língua portuguesa. Essas línguas, na verdade objetos teóricos, não podem ser considerados objetos empíricos homogêneos ou unidades coincidentes e discerníveis, havendo uma tensão entre a memória “da” língua e a memória “na” língua (PAYER, 2006, 2007, 2011 e 2013). Essa heterogeneidade e historicidade produzem diferentes relações de subjetivação e de identificação que os sujeitos estabelecem com as línguas na coincidência e na não coincidência de seus sentidos, produzindo uma dispersão em uma imaginária unidade. (PFEIFFER; SILVA; PETRI, 2019, p. 120<sup>21</sup>)

Nessa mesma direção de sentidos, para Guimarães (2003, p. 51)

O Espaço de enunciação brasileiro se caracteriza por uma sobreposição muito particular entre língua oficial / língua nacional / língua materna. A esta sobreposição dá-se uma outra, a do escrito sobre a língua do Estado (oficial). Deste modo não resta às divisões regionais do português (como também a todas às línguas indígenas) a condição de língua materna para seus falantes enquanto brasileiros. Isto leva ao efeito, por si só paradoxal, de que se constitui a necessidade de ensinar a língua materna para os falantes que não a sabem (em verdade não a têm).

---

<sup>21</sup> As obras de Payer citadas pelas autoras são: PAYER, M. O. **Memória da Língua**. Imigração e Nacionalidade. 1. ed. São Paulo: Escuta, 2006; PAYER, M. O. Processos de Identificação sujeito/língua. Ensino, língua nacional e língua materna. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **Política linguística no Brasil**. 1 ed. Campinas: Pontes, 2007; PAYER, M. O. Relação Sujeito/Língua(s) - Materna, Nacional, Estrangeira. In: SILVEIRA, E. M. (Org.). **As bordas da linguagem**. 1 ed. Uberlândia: Edufu, 2011; PAYER, M. O. Processos, Modos e Mecanismos da Identificação entre o Sujeito e a(s) língu(s). **Revista Gragoatá online**, v. 18, 2013.

Essa questão do ensino também é abordada por Pfeiffer, Silva e Petri (2019), as autoras falam que

O ensino da língua no sistema escolar regular brasileiro, na segunda metade do século XX, sob a caução da Linguística, também tomada como campo científico homogêneo, se faz sob esse processo de equivalência imaginária e de construção, igualmente imaginária, de um monolingüismo brasileiro, em que a escola ensinaria a língua materna dos brasileiros: a língua portuguesa. O que, de nosso ponto de vista, se mostra falacioso, uma vez que não há uma unidade interna unívoca – falamos português, mas não o mesmo português –, e temos a considerar, ainda, o sujeito-cidadão-brasileiro falante de línguas indígenas, africanas e estrangeiras. Acresça-se a isso o fato de a escola ser uma instituição de um Estado de direito, democrático e soberano, que tem como uma de suas atribuições o ensino da língua oficial do Brasil que na Constituição de 1988 foi nomeada ser a “língua portuguesa” que, por sua vez, é significada enquanto a língua dos brasileiros (língua nacional), e enquanto língua materna de cada um conforme algumas teorias. linguísticas, apagando as demais línguas maternas (não, variedades) aqui existentes, pois todos países são multilíngues. Nossa posição teórico-política é a de que não seria objetivo da escola ensinar a língua materna de ninguém, estruturante do sujeito falante; seu objeto de ensino, como afirmamos, deve ser a língua oficial do Estado Brasileiro, estruturante do sujeito cidadão. (PFEIFFER; SILVA; PETRI, 2019, p. 120-121)

Quando Abreu (2020) fala sobre a língua oficial é como se fosse a língua de todos os brasileiros. É preciso lembrar, no entanto, que a língua oficial e a língua nacional são um artefato, uma língua imaginária.

Aqui também cabe lembrar das reflexões de Eduardo Guimarães (2001) sobre as línguas *não-só-nacionais*, a partir das quais é possível formular sobre a importância do espanhol como língua estrangeira *não-só-nacional* no espaço do Mercosul.

Ainda sobre o campo do Direito Linguístico, Sigales-Gonçalves (2020, p. 273) elenca os seguintes aspectos:

a. O Direito Linguístico é o campo/ramo/segmento/Área do direito que coleciona direitos e deveres sobre a língua; b. O Direito Linguístico tem sob seu escopo práticas de regulação das línguas e da relação entre os sujeitos e as línguas; c. O Direito Linguístico regula e tutela a língua como bem jurídico; d. Os direitos e os deveres linguísticos não necessariamente estão relacionados a minorias linguísticas ou minorias sociais; e. Os direitos linguísticos e os deveres linguísticos conseqüentemente, o Direito Linguístico – não necessariamente estão relacionados aos Direitos Humanos.

O primeiro desses aspectos apontados por Sigales-Gonçalves (2020) já havia sido apresentado anteriormente, na introdução deste capítulo. Neste momento, interessam-me os demais, que coloco em relação com os sentidos da noção de direitos linguísticos discutidos por Rodrigues (2018; 2020):

Os sentidos da noção de “direitos linguísticos”, como quaisquer outros, estão à deriva. Considerados por muitos hoje em dia como um dos “direitos humanos fundamentais”, os direitos linguísticos podem ser garantidos por leis, ainda que a mera existência de uma legislação não seja suficiente para a realização plena de políticas linguísticas que pretendam garanti-los, assim como também a mera existência dessas políticas não garante que esses direitos sejam respeitados no confronto com o real. (RODRIGUES, 2020, p. 34)

Destaco observação da autora de que a existência de leis e normas que legislam sobre as línguas não garante que, no real, esses direitos sejam respeitados. Ao lado disso, também é importante refletir sobre o modo como esses direitos são definidos. Podemos lembrar, a partir de Rodríguez-Alcalá (2010), que a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (DUDL) se assenta em pré-construídos que são tomados como evidência e acabam reproduzindo discursos xenófobos. A autora, quando analisa a DUDL, mostra como vai sendo enunciada uma exclusão pela distinção entre “comunidade linguística” e “grupo linguístico”, já que os direitos linguísticos se referem às comunidades e não aos grupos. Os primeiros são definidos enquanto sociedades historicamente estabelecidas em um espaço e os segundos são definidos como aqueles que não possuem esses mesmos antecedentes históricos – como os imigrantes, refugiados, deportados<sup>22</sup>.

Vale a pena comentar também que, na articulação com os aspectos elencados por Sigales-Gonçalves (2020) sobre o campo do Direito Linguístico, os direitos e os deveres não necessariamente estão relacionados a minorias linguísticas ou sociais, mas que, no entanto, regulam a relação entre os sujeitos e as línguas – essas, por sua vez, são tuteladas por esse campo como bens jurídicos.

Ainda que em muitos casos as ações de implantação de uma legislação linguística não se cumpram, é preciso compreender que, através de leis e normas, direitos linguísticos podem ser garantidos:

---

<sup>22</sup> A título de ilustração, antecipei essa reflexão que será trabalhada de modo mais aprofundado na sequência.

Os direitos linguísticos são, portanto, na interpretação contemporânea que fazemos deles, direitos individuais e coletivos, exatamente, na mesma medida, e podem ser garantidos por leis. Ademais, é como direito coletivo que os direitos linguísticos passam para o campo da Educação e, nesse sentido, se transformam em objetos de reivindicação por parte de comunidades linguisticamente marginalizadas junto ao Estado. (RODRIGUES, 2018, p. 68)

Vale ressaltar que Rodrigues (2018) explica que utiliza o conceito de “comunidades linguísticas marginalizadas” porque considera que a existência de uma língua se dá por sua circulação em uma determinada comunidade, além disso, está “em contato e em conflito com outra(s) língua(s) de outra(s) comunidade(s)”. Diante disso, a autora explica que

essa designação torna visível a “situação de conflito e discriminação” que marca a relação entre as línguas que circulam num *espaço de enunciação*, que implica dizer que essas comunidades estão “situadas em territórios cujas políticas oficiais giram em torno da unidade” (REZENDE, 2010)” (RODRIGUES, 2018, p. 69, itálicos da autora<sup>23</sup>).

Para a autora, o reconhecimento dos direitos das comunidades marginalizadas é “mais um dos ‘mecanismos’ de controle do Estado nacional para garantir sua hegemonia, sua ‘integridade’, sua ‘unidade’, ou seja, sua própria existência enquanto modelo político vigente (ALTHUSSER, 1996 [1970])<sup>24</sup>” (RODRIGUES, 2020, p. 40).

Dessa forma, ela aponta ainda

uma contradição importante com a qual o Estado nacional tem convivido enquanto agente de políticas de proteção e promoção da diversidade e dos direitos linguísticos: em sua formação, a lógica dos Estados nacionais se baseou na máxima “uma Nação, uma língua” (ANDERSON, 1993), utilizada amplamente na construção de um imaginário de unidade e homogeneidade que tinha na língua nacional (única e una) um dos principais símbolos da identidade nacional. (RODRIGUES, 2020, p. 40)<sup>25</sup>

<sup>23</sup> O conceito de *espaço da enunciação* é de Guimarães (2002) e já foi apresentado na introdução deste trabalho. A obra de Rezende citada pela autora é: REZENDE, T. F. Direito linguístico: um direito humano fundamental. In: **Obiah Estudos Interculturais da Linguagem**. Blogspot. Goiás, 5 abr. 2010.

<sup>24</sup> A obra citada pela autora é: ALTHUSSER, L. Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado (Notas para uma investigação). In: ZIZEK, S. **Um mapa da ideologia**. São Paulo: Contraponto, 1996 [1970], p.105-142.

<sup>25</sup> A obra de Anderson citada por Rodrigues (2020) é a seguinte: ANDERSON, B. **Comunidades imaginadas: Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo**. Cidade do México: Fondo de Cultura Económica, 1993 [1991].

Importante sublinhar – e faço isso considerando as reflexões de Rodríguez-Alcalá (2010, 2018) – que a ideia de "uma língua, uma nação" ou a ideia de "uma língua, uma cultura" são uma construção histórica profundamente enraizada por uma memória ocidental. Isso pressupõe que cada nação tenha uma língua que represente sua cultura e sua identidade, concepção que ignora a complexidade e a diversidade linguística que sempre existiu nas sociedades.

Há um exemplo interessante que De Certeau (2010 [1995]) conta sobre o bretão, que revela aspectos interessantes acerca dessa relação entre língua e nação/língua e cultura ser uma construção histórica. O autor diz que

a consciência de ser “bretão” está ligada a uma mistura cultural. Desse modo, até a guerra de 1914, as aldeias (não me refiro aos parlamentares ou aos burgueses) identificavam-se pela distinção entre si. Em 1914-1918, os aldeões, chegando às casernas, viram-se tratados como “bretões” pelos parisienses ou pessoas de outras províncias: tomara consciência de si mesmos como “bretões” exatamente no momento em que se misturaram com os não bretões. O sentimento de ser diferente está ligado à designação dessa diferença pelos outros e a uma situação que, na solidariedade “francesa” diminuía a autonomia vivenciada. (DE CERTEAU, 2010 [1995], p. 148)

Segundo De Certeau (2010 [1995]), isso mostra que a “reivindicação cultural não é um fenômeno simples”. Temos aqui um claro exemplo de que a identidade linguística é muitas vezes imposta de fora. As políticas de reconhecimento, por sua vez, reconhecem os produtos históricos que conseguem enxergar a partir de uma memória ocidental.

Pensando nas políticas de unidade e diversidade linguística empreendidas pelos Estados Nacionais, destaco o exemplo apresentado a seguir por Rodrigues (2020), sobre o Brasil, onde o

reconhecimento da diversidade linguística e sua valorização, bem como a garantia de direitos de sujeitos e comunidades que utilizam outra(s) língua(s) diferente(s) do português, a única oficial, surgem como efeitos desse movimento internacional e global de modo muito suave na Constituição Federal de 1988 [...] e se materializam no arquivo jurídico nacional somente no início do século XXI, com a cooficialidade de línguas indígenas ou de línguas de imigração em nível municipal, a partir de 2002, e a “legalidade” da Língua Brasileira de Sinais (Libras), em 2005. (RODRIGUES, 2020, p. 35)

O que acontece tanto no Brasil como em outros Estados Nacionais, tem a ver com algo sobre o que Rodríguez-Alcalá (2010, p. 127) já falava:

A tensão produzida entre o ideal monolíngüe dos Estados e a diversidade efetiva em seus territórios, notadamente nas grandes cidades, foi reavivada mais recentemente a nível internacional, no contexto dos fluxos migratórios produzidos no processo da mundialização e da reformulação das fronteiras nacionais, relacionadas às novas acomodações do capitalismo.

Sobre essa questão, Rodríguez-Alcalá (2010) aponta dois fluxos migratórios que devem ser levados em consideração: as migrações do campo para os grandes centros urbanos e as migrações dos países pobres para os países ricos do hemisfério norte.

Esses fatores políticos e econômicos trazem consequências para o terreno lingüístico em duas direções. Em primeiro lugar à questão das minorias lingüísticas “tradicionais”, principalmente na Europa, junta-se o problema dos grupos de imigração mais recente, oriundos principalmente do norte da África, da Europa do leste e da América Latina, nos debates sobre o multilingüismo e sobre o “direito” das minorias (embora o fenômeno não se limite à Europa). Em segundo lugar, a expansão do capitalismo tal como ocorre e a hegemonia dos Estados Unidos da América são responsáveis pela expansão e o predomínio do inglês a nível mundial, tanto como “língua franca” ou “oficial” dos intercâmbios internacionais econômicos, científicos e culturais quanto pela “invasão” de termos e expressões do inglês nas diferentes línguas nacionais. (RODRÍGUEZ-ALCALÁ, 2010, p. 127-128)

Diante do exposto a autora conclui que a partir dessas transformações as línguas nacionais passam a ter – ao lado das demais línguas – uma posição “minoritária” face ao inglês no cenário internacional.

Para Rodríguez-Alcalá (2010, p. 128) esses fenômenos políticos e econômicos, quando associados às assimetrias linguísticas, são enfrentados pelas políticas públicas através da elaboração de instrumentos jurídicos que, por um lado, atuam “em defesa da *diversidade* das línguas frente a hegemonia das línguas nacionais (oficiais), no espaço interno dos Estados” e, por outro, atuam também sobre “todas as línguas, incluindo as nacionais, frente ao predomínio do inglês no espaço *globalizado*”.

Rodríguez-Alcalá (2018) faz críticas às teorias sobre a concepção de *unidade* (coesão) interna de um grupo, que o diferenciaria dos demais ao estabelecer suas fronteiras, e em que tal unidade poderia ser criada pela construção de uma origem comum

compartilhada em que se apoiaria o vínculo social. E a construção dessa unidade, definida pela orientação ao passado se dá com base no conceito de etnicidade. Há, conforme a autora, algo que falha nessa concepção, acarretando num duplo efeito de exclusão: por um lado, a ideia de afinidade homogênea a sociedade e apaga as diferenças internas (dogmatismo) e, por outro, o vínculo social com base no passado exclui quem “chegou depois” – como, por exemplo, os imigrantes – que podem até fazer parte do grupo, mas a maneira de “convidados”, pois nunca pertencerão a esses grupos (xenofobia).

Importante ainda mencionar que a autora consegue desvelar como a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos – sobre a qual me debruçarei com mais afinco mais adiante ainda neste Capítulo – ao se filiar a uma noção da identidade de uma comunidade construída com base em um consenso ou em uma origem no passado – presente nos textos de autores de referência como, por exemplo, Herder, Tönnies, e depois, Fishman<sup>26</sup> – produz um consenso em torno do que seria uma comunidade e acaba excluindo os que não compartilham do mesmo passado.

A partir da crítica que tece a esses autores, Rodríguez-Alcalá (2010; 2018) mostra como os direitos linguísticos que são propostos na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos não são para todos e para aqueles que os são, os critérios são xenófobos. O documento em questão foi produzido em Barcelona, na Catalunha e, não por acaso, acaba carregando em si toda uma história de reivindicação do catalão (ainda que não seja dita diretamente), que é língua oficial dessa comunidade autônoma espanhola.

É possível observar, em passagens da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos que distinguem (e excluem), como já mencionado anteriormente, *grupos linguísticos* de *comunidades linguísticas*, o funcionamento da xenofobia, que exclui imigrantes e refugiados. Essa oposição é explicada na própria DUDL e retomada por Rodríguez-Alcalá (2010, p. 148):

---

<sup>26</sup> Cf. Rodríguez-Alcalá (2010; 2018). As obras a que a autora se refere são as seguintes: HERDER, J. G. Sur la nouvelle littérature allemande. Fragments. In : CASSAUT, P; ADAMSKI, D. & CREPON, M. **La langue source de la nation. Messianismes séculiers en Europe centrale et orientale (du XVIIIe au Xxe siècle)**. Lièges: Mardaga, 1766; HERDER, J. G. Lettres sur l'avancement de l'humanité. In: CASSAUT, P; ADAMSKI, D. & CREPON, M. **La langue source de la nation. Messianismes séculiers en Europe centrale et orientale (du XVIIIe au Xxe siècle)**. Lièges: Mardaga, 1797; TÖNNIES, F. **Comunidad y asociación: El comunismo y el socialismo como formas de vida social**. Barcelona: Ediciones Península, 1979; FISCHMAN, J. A. **Language and Nationalism; Two Integrative Essays**. Rowley: NewburyHouse, 1972; FISHMAN, J. A. Language and Ethnicity: The View from Within. In: COLMAS, F. (org.) **The Handbook of Sociolinguistics**. Oxford: Blackwell, 1997.

Esta Declaração entende por *comunidade linguística* toda a sociedade humana que, *radicada historicamente num determinado espaço territorial*, reconhecido ou não, se identifica como povo e desenvolveu uma língua comum como *meio de comunicação natural e de coesão cultural entre seus membros*. A denominação *língua própria de um território* refere-se ao idioma da *comunidade historicamente estabelecida neste espaço*.

Esta Declaração considera como *grupo linguístico* toda a colectividade humana que *partilhe uma mesma língua e esteja radicada no espaço territorial de outra comunidade linguística, mas não possua antecedentes históricos equivalentes*, como é o caso dos imigrantes, dos refugiados, dos deportados, ou dos membros das diásporas. (UNESCO, 1996 apud Rodríguez-Alcalá, 2010, p. 148, itálicos da autora)

A partir dessa definição, há na declaração a afirmação de que os direitos linguísticos se referem às *comunidades* e não aos *grupos*, de modo que os imigrantes, refugiados, deportados etc. não têm “direitos (plenos) nem à *língua* nem ao *território*, já que não estão em seu ‘respectivo território’”.

A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos pode, assim, ser pensada como um documento que aponta para a importância do reconhecimento da diversidade linguística, mas que acaba por reproduzir exclusões ao buscar “controlar o problema” daqueles que chegam à Europa, e que são significados como não tendo os mesmos direitos que os europeus.

Diante do exposto, faz-se necessário refletir, inclusive, que é muito diferente termos uma declaração produzida a partir de grande contribuição de cidadãos de uma das regiões mais ricas da Espanha e termos reivindicações sobre a diversidade linguística no espaço brasileiro, em que “a minoria linguística” é composta predominantemente de indígenas e imigrantes.

Segundo Rodríguez-Alcalá (2018), é preciso compreender que políticas de defesa da diversidade cultural nas sociedades democráticas modernas afetam uma infinidade de instrumentos normativos, que vão desde tratados internacionais até leis e decretos nacionais. E, como já mencionado anteriormente, a autora apresenta críticas a dois movimentos cujas reivindicações são mobilizadas no interior do espaço nacional através dos instrumentos linguísticos: i) a defesa das línguas minoritárias frente às línguas de Estado; e ii) a defesa das línguas nacionais contra a invasão de palavras estrangeiras (vindas sobretudo do inglês) (RODRÍGUEZ-ALCALÁ, 2010).

Quanto à primeira reivindicação, a autora esclarece que o:

*direito à língua* é formulado não apenas como o direito dos diferentes grupos nacionais de *preservarem* suas línguas, mas como o direito ao *uso público e privado* das mesmas, numa exigência de *igualdade jurídica* que cria, em princípio, a demanda da oficialização de *todas* as línguas num determinado território nacional, com os custos econômicos que essa reivindicação acarreta. (RODRÍGUEZ-ALCALÁ, 2010, pp. 146, 147, itálicos da autora)

Rodríguez-Alcalá entende esse como sendo o grande equívoco dessas políticas, porque segundo a autora,

não existe a possibilidade de fazer coincidir a unidade (política) do Estado com a diversidade (lingüístico-cultural) das sociedades dentro de seu território, pois essas relações são contraditórias e estão sempre em movimento e transformação. (Ibidem)

A autora explica ainda que quando não se reconhece essa impossibilidade, as exclusões são reintroduzidas, sobretudo a partir da ideia de *tradição* – no sentido de um passado comum – e, a partir dessa ideia, são estabelecidos os direitos à *língua* e ao *território*. Depois de esclarecer isso, Rodríguez-Alcalá (2010) explica ainda que os critérios para definir os direitos linguísticos das minorias são: número e força.

A crítica à segunda reivindicação, por sua vez, diz respeito a leis que, “em maior ou menor medida, estão perpassadas por definições dogmáticas e xenófobas de afirmação da ‘defesa’ da língua”, como se as palavras estrangeiras fossem uma “ameaça à integridade” da língua nacional. (RODRÍGUEZ-ALCALÁ, 2010, p 154).

Apresentadas algumas das questões sobre políticas de defesa da diversidade cultural, passo agora a estabelecer uma relação com o campo da Educação e, para tanto, é preciso

considerar que as relações que se estabelecem entre todas as línguas que circulam no espaço escolar brasileiro o configuram como um espaço multilíngue. Isto significa que esse é, portanto, um espaço de contato e de conflito entre línguas, já que nele se relacionam: i) a língua oficial (o português); ii) as línguas indígenas (de uso garantido pela Constituição na educação indígena, nos cinco municípios brasileiros oficialmente plurilíngues e em outros em que as comunidades indígenas são expressivas numericamente); iii) as línguas de imigração (nos doze municípios em que são cooficiais e em outros nos quais as comunidades imigrantes são expressivas, muitas vezes, inclusive, fruto de imigração recente, não apenas em regiões de imigrantes historicamente assentados); iv) a Libras (como língua “legalizada” da comunidade surda brasileira e presente na escola inclusiva); (RODRIGUES, 2018, p. 75-76)

Ademais de todas essas línguas elencadas, Rodrigues (2018) menciona ainda: “‘uma língua estrangeira moderna’ prevista pela LDB para ser ofertada no Ensino Básico (Fundamental e Médio), geralmente o inglês”; e “a língua espanhola (de oferta obrigatória pela escola e matrícula facultativa pelo aluno, de acordo com a Lei no 11.161 de 2005)” – ambas já alteradas a partir da Lei 13.415/2017, tal como já apresentado anteriormente.

É possível considerar que a questão da obrigatoriedade das línguas estrangeiras também passa a significar pela relação entre direitos e deveres linguísticos na história brasileira. Em razão disso, passo, a seguir, a discutir sobre a questão dos objetos do Direito Linguístico para, posteriormente, pensá-la a partir de uma perspectiva discursiva de modo que seja possível compreender como a obrigatoriedade das línguas estrangeiras é formulada no espaço jurídico-discursivo brasileiro.

### 1.3. Objetos do Direito Linguístico: direitos e deveres

Neste momento passo a discutir sobre os dois principais objetos do Direito Linguístico: os direitos e os deveres linguísticos.

Antes, porém, é importante mencionar que é diferente pensar o Direito Linguístico enquanto campo e os direitos linguísticos enquanto objeto. Segundo Sigales-Gonçalves (2020) nem sempre a associação entre ambos é um “movimento evidente”. A autora traz decisões tomadas no território nacional como exemplo para explicar “que se têm concebido como direitos linguísticos predominantemente os direitos relacionados a minorias linguísticas em relação à língua portuguesa” e conclui que, nesse contexto, a expressão *Direito Linguístico*, “tem sido utilizada majoritariamente para contemplar, então, esse campo do qual direitos linguísticos são objeto” (SIGALES-GONÇALVES, 2020, p. 265),

Sigales-Gonçalves (2020, p. 266) explica que o encontro do objeto direitos linguísticos com a teoria filiada ao materialismo histórico é justamente o que permite a formulação dos “deveres linguísticos”. Considerando, pois, a vertente materialista, a autora mostra através de sua análise como os “direitos linguísticos são reescritos como deveres linguísticos” quando observa a questão da promoção de ensino de português para migrantes que estão no Brasil e estabelece ainda uma relação com o cumprimento do previsto na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos. Em outras palavras, explica:

o direito linguístico de conhecer a língua portuguesa uma vez estando no Brasil (previsto no artigo 13 da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos) cria para o Estado o dever linguístico de promover o ensino da língua portuguesa para os que não a dominam.

Também cria para os migrantes o dever de conhecer a língua portuguesa para ingressar e permanecer na Universidade. (SIGALES-GONÇALVES, 2020, p. 266)

O Artigo 13º do documento citado pela autora estabelece que:

1. Todos têm direito a aceder ao conhecimento da língua própria da comunidade onde residem.
2. Todos têm direito a serem políglotas e a saberem e usarem a língua mais apropriada ao seu desenvolvimento pessoal ou à sua mobilidade social, sem prejuízo das garantias previstas nesta Declaração para o uso público da **língua própria do território**. (UNICEF, 1996, grifos meus<sup>27</sup>)

Ao considerar a textualidade do inciso 1 do Artigo 13º da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos pode-se compreender o dever linguístico de promover o ensino da língua portuguesa para os migrantes que residem em território nacional, pois eles “têm o direito de aceder ao conhecimento da língua própria da comunidade onde residem”. A partir dessa reflexão é interessante o questionamento: o que aconteceria com o migrante que não quer exercer o direito de aprender a língua portuguesa? Ele simplesmente não vai conseguir exercer muitos dos direitos a que teria direito? Não se trata, portanto, apenas de direito, mas de dever, ainda que a palavra 'dever' não esteja formulada diretamente.

No funcionamento dessa textualidade, da mesma forma que há um dever em promover o ensino da língua portuguesa pelo Estado, o inciso 2 prevê que “Todos têm direito a serem políglotas e a saberem e usarem a língua mais apropriada ao seu desenvolvimento pessoal ou à sua mobilidade social”, abrindo, de certo modo, para o direito/dever de ensinar/aprender também línguas estrangeiras.

Acredito que seja importante chamar atenção para outro aspecto desse artigo em questão: esta é uma das partes em que a xenofobia parece funcionar por meio de eufemismos. Fala-se de direito, no entanto, a questão do dever não é formulada diretamente, mas é a questão principal. Fala-se das garantias previstas para o uso público

---

<sup>27</sup> O Profº. Drº Gilvan Müller de Oliveira organizou o livro “Declaração Universal dos Direitos Linguísticos: novas perspectivas em políticas linguísticas” que contém o texto da declaração na íntegra. Trago as citações a partir dessa obra, que está nas referências bibliográficas, ao final deste trabalho.

da língua própria do território da comunidade, mas não se fala do uso público de outras línguas. O que é dito e o que não é significam dissimetrias que operam sobre a diversidade linguística reproduzindo a desigualdade.

Partindo da reflexão sobre os migrantes e de um rol exemplificativo de deveres linguísticos, Sigales-Gonçalves (2020) explica que a apresentação dos deveres linguísticos pode ser realizada por meio de pelo menos três critérios, que são aplicáveis também à apresentação de direitos linguísticos, a saber: territorial, subjetivo e objetivo.

No critério territorial “a apresentação é feita com base no alcance de aplicação da norma – internacional ou nacional”. Já no caso do critério subjetivo, “a apresentação dos direitos e deveres linguísticos é feita com base nos sujeitos que ocupam o polo da relação jurídica” e, finalmente, o no critério objetivo “a apresentação é feita com base no objeto jurídico a que se pode relacionar a norma de Direito Linguístico, de natureza pública ou privada” (SIGALES-GONÇALVES, 2020, p. 269).

Para além desses critérios que são importantes para a compreensão do alcance dessas normas, a autora deixa claro que as normas dos deveres linguísticos impõem aos sujeitos o que eles devem ou não fazer em relação à língua através de diferentes documentos e dispositivos institucionais.

Pairando neste entremeio entre os direitos e os deveres linguísticos e entendendo que, de modo geral, eles dizem respeito a concessões, obrigações e normas relacionadas às línguas, começo a delinear o modo como as línguas estrangeiras significam nesse entremeio no espaço discursivo brasileiro a partir da LDB de 1996 até a Reforma do Ensino Médio. Para entrar nos meandros dessa discussão passo ao próximo item.

#### 1.4. Direitos e deveres linguísticos: as línguas estrangeiras no Brasil

Para pensar a oferta de línguas estrangeiras significando enquanto um dever por parte do Estado e enquanto um direito dos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio do sistema educacional brasileiro é preciso, inicialmente, retomar o histórico apresentado na Introdução deste trabalho sobre a oferta dessas línguas desde a LDB de 1996 até a Reforma do Ensino Médio.

Apresento, na sequência, uma análise da textualidade desses documentos. Antes, porém, com o intuito de fornecer um cenário mais detalhado das alterações que

foram realizadas nas leis e a fim de facilitar a compreensão dessas alterações, elaborei um quadro com os recortes<sup>28</sup> dos enunciados que serão analisados:

**Quadro 1:** A presença das línguas estrangeiras na legislação brasileira

	<b>LDB 1996</b>	<b>Lei 11.161/2005</b>	<b>Lei 13.415/2017</b>
<b>Ensino Fundamental</b>	[R2] Art. 26. [...] § 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, <b>obrigatoriamente</b> , a partir da quinta série, <b>o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar</b> , dentro das possibilidades da instituição. (BRASIL, 1996, grifos meus)	[R4] Art. 1º [...] § 2º É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries. (BRASIL, 2005)	[R6] Art. 26. [...] § 5º No currículo do ensino fundamental, <b>a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa.</b> (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017). (BRASIL, 2017, grifos meus)
<b>Ensino Médio</b>	[R3] Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes: [...] III - será incluída <b>uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo</b> , dentro das disponibilidades da instituição. (BRASIL, 1996, grifos meus)	[R5] Art. 1º <b>O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno</b> , 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. [...] Art. 2º <b>A oferta da língua espanhola</b> pelas redes públicas de ensino <b>deverá ser feita no horário regular de aula</b> dos alunos. (BRASIL, 2005, grifos meus)	[R7] Art. 35-A [...] § 4º <b>Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol</b> , de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017). (BRASIL, 2017, grifos meus)

Fonte: elaboração própria.

<sup>28</sup> Os recortes serão transcritos tal como foram apresentados nos documentos analisados, sem a preocupação de marcar o que poderia ou não ser considerado como agramatical, em desacordo com a atual ortografia ou com a gramática normativa.

Dou início à análise pensando sobretudo no funcionamento da relação entre direitos e deveres e, a partir daí, me debruço sobre a forma como a textualidade dessas leis prevê a oferta das línguas estrangeiras. A análise seguirá a ordem cronológica de promulgação dos documentos e será dividida entre o currículo do Ensino Fundamental e Ensino Médio, assim, será possível compreender como as alterações foram sendo realizadas nos currículos dos sistemas de ensino no decorrer dos anos.

Para isso, retomo a LDB de 1996, através do primeiro recorte [R2] presente no quadro, o parágrafo 5º do Artigo 26 dessa lei, que trata sobre a parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental. Com o artigo em questão ficava determinado que a partir da quinta série seria incluído, obrigatoriamente, o ensino de *pelo menos uma língua estrangeira moderna* (BRASIL, 1996) e que a escolha dessa língua ficaria a cargo da comunidade escolar. Na relação entre direitos e deveres presente no artigo em questão, a escola tem o dever de ofertar pelo menos uma língua estrangeira moderna. E o aluno tem o dever de fazer pelo menos uma disciplina de língua estrangeira moderna. Ao mesmo tempo, esse dever não deixa de significar como direito.

Além disso, através do *pelo menos uma*, também fica projetado o direito de oferta, pela escola, de *mais de uma*, de *outras* línguas estrangeiras modernas. Nessa projeção, também há restrições: as línguas devem ser *estrangeiras e modernas*. Há um ponto interessante: o que significa *língua estrangeira moderna*? Na tradição escolar, é uma língua diferente do Latim e do Grego, por exemplo. Mas, quando pensamos os discursos sobre as línguas, quando levamos em conta quais línguas são possíveis de significar enquanto línguas modernas, podemos compreender que *língua estrangeira moderna* exclui também as línguas indígenas e as línguas africanas dos povos que vieram escravizados. Mas não exclui necessariamente línguas de imigrantes.

Há, inclusive, o paradigma Letras Clássicas e Letras Modernas presente nos Cursos Superiores em Letras. Algumas considerações são importantes acerca desse assunto: está inscrito em Letras a relação presumida com a escrita; o sentido de modernidade remonta ao imaginário urbano; concomitantemente o sentido de clássico relaciona-se àquilo que não é urbano, ou seja, não é civilizado, que é atrasado.

Nessa relação entre Estado e Conhecimento, há um processo de legitimação em que a gramatização das línguas ressoa enormemente junto ao processo de colonização. Inclusive, quando se fala em gramatização é possível observar uma diferença entre aquilo que vai se produzindo em termos de conhecimento e em termos de políticas públicas,

sobretudo ao observar, por exemplo, a *escolha* da comunidade escolar, aspecto que ressoa como regularidade na LDB de 1996.

Posteriormente, com a sanção da Lei 11.161/2005, ou Lei do Espanhol, no que se refere ao Ensino Fundamental, ficou “facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries” (BRASIL, 2005) [R4]. Aqui vemos funcionar um direcionamento e uma restrição de sentidos de *pelo menos uma língua estrangeira moderna* (como uma obrigação, que desliza para um dever), da LDB de 1996, para *língua espanhola* (como facultativo, que desliza para um direito) na Lei do Espanhol.

Já com relação ao Ensino Médio, o que estava previsto na LDB de 1996 sobre a oferta de disciplinas de línguas estrangeiras era muito semelhante ao já mencionado §5º do Artigo 26, que dispunha sobre o Ensino Fundamental, porém, com a possibilidade de uma segunda língua em caráter optativo:

[R3]

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

[...]

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 meus)

Assim, a escola tem o dever de oferecer *duas* línguas estrangeiras modernas, sendo que o aluno tem o dever de cursar uma disciplina de língua estrangeira moderna como obrigatória e o direito de cursar uma segunda língua estrangeira moderna, em caráter optativo. Diferentemente do texto sobre o Ensino Fundamental, em que, através do *pelo menos uma*, há uma abertura de sentidos que permite significar *mais de uma e outras*, por exemplo, no texto sobre o Ensino Médio, há um fechamento de sentidos através de *uma segunda [língua estrangeira moderna]*.

Já na Lei do Espanhol, no que se refere ao Ensino Médio, a relação entre o obrigatório e o que ficou facultativo foi formulada nos seguintes termos:

[R5]

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.

[...]

Art. 2º **A oferta da língua espanhola** pelas redes públicas de ensino **deverá ser feita no horário regular de aula** dos alunos. (BRASIL, 2005, grifos meus)

Antes da Lei do Espanhol, não era dever da escola ofertar a língua espanhola para o Ensino Fundamental, no entanto, a escola tinha o dever de ofertar *pelo menos uma disciplina de língua estrangeira moderna* nos currículos do Ensino Médio no horário regular de aula dos alunos. O aluno tinha o direito (opção) de matricular-se nesta disciplina. Como a Lei do Espanhol entrou em vigor acrescentando uma emenda na LDB de 1996 – ou seja, como foi uma proposição acrescentando o conteúdo da principal – o dever do aluno continuou sendo o de fazer *pelo menos* uma disciplina de língua estrangeira, que não necessariamente seria o espanhol, pois sua matrícula era facultativa. De todo modo, no texto da Lei do Espanhol quanto ao Ensino Médio há um direcionamento e uma restrição de sentidos, no qual a língua espanhola (e não outra) passa a ser a língua estrangeira moderna que deve ser de oferta obrigatória e matrícula facultativa

Mais recentemente, com a Medida Provisória 746/2016 e, em seguida, com a aprovação da Lei 13.415/2017, a Lei do Espanhol foi revogada e a redação do §5º da LDB de 1996 foi alterada, passando a configurar-se da seguinte forma:

[R8]

Art. 26.

[...]

§ 5º No currículo do ensino fundamental, **será ofertada a língua inglesa a partir do sexto ano**. (Redação dada pela Medida Provisória nº 746, de 2016). (BRASIL, 2016, grifos meus)

[R6]

Art. 26.

[...]

§ 5º No currículo do ensino fundamental, **a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa**. (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017). (BRASIL, 2017, grifos meus)

Ainda considerando a relação entre direitos e deveres, com a Lei 13.415/2017, a escola, que já tinha o dever de ofertar *pelo menos uma língua estrangeira moderna*, passou a ter o dever de ofertar *a língua inglesa* a partir do sexto ano. Dessa forma, o aluno

passou a ter o dever de estudar essa língua (e não outra(s)). A única disciplina a ser ofertada – enquanto direito e dever – é a língua inglesa.

A lei em questão alterou também a redação do artigo referente ao Ensino Médio, que passou a ser o seguinte:

[R9]

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional: (Redação dada pela Medida Provisória nº 746, de 2016)

[...]

§ 8º **Os currículos de 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. (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016). (BRASIL, 2016, grifos meus)

[R10]

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

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.

§ 3º **O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio**, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.

§ 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. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017). (BRASIL, 2017, grifos meus)

No que se refere ao Ensino Médio, com a LDB de 1996, a escola tinha o dever de oferecer duas línguas estrangeiras modernas (uma em caráter obrigatório e outra em caráter facultativo), posteriormente, com a aprovação da Lei do Espanhol, passou a ter

também o dever de ofertar a língua espanhola (de matrícula facultativa) nos currículos no horário regular de aula. Com a Reforma do Ensino Médio houve uma alteração nos deveres, a escola passou a ter o dever de oferecer obrigatoriamente o inglês e uma outra língua estrangeira, não mais em caráter obrigatório (ainda que de matrícula facultativa), mas sim em caráter optativo, sendo preferencialmente o espanhol.

Dessa forma, o aluno que tinha o dever de cursar uma disciplina de língua estrangeira e o direito (opção) de fazer uma segunda língua estrangeira (a ser escolhida pela comunidade escolar na LDB de 1996), e depois, com a Lei do Espanhol, com mais facilidade de optar pela língua espanhola, por ser de oferta obrigatória. Já com as alterações realizadas pela Reforma do Ensino Médio, passa a ter o dever de cursar apenas inglês (e não outra língua) e perde o seu direito de estudar uma segunda língua estrangeira (qualquer que seja), pois agora a oferta dessa segunda língua não é mais um dever da escola.

A oferta da língua estrangeira nos currículos do Ensino Fundamental vem sendo alterada desde antes de 1996. Como meu escopo de análise inicia-se nesta data, é possível observar a partir daí como as alterações presentes na textualidade das leis funcionam tanto para o Ensino Fundamental quando para o Ensino Médio.

Ao olhar para essas alterações que ocorreram na letra das leis no decorrer dos anos e que dispõem sobre a oferta das línguas estrangeiras nos currículos escolares, chamam a atenção dois aspectos: por um lado, que a *língua estrangeira moderna*, na LDB de 1996, poderia ser qualquer uma no rol das que são possíveis de significar dessa forma, posteriormente, com a aprovação da Reforma do Ensino Médio, em 2017, essas línguas passam a ser especificadas: inglês e espanhol<sup>29</sup>. Por outro lado, com a LDB de 1996 a escolha da *língua estrangeira moderna* poderia ser realizada pela *comunidade escolar* ainda que *dentro das disponibilidades da instituição*. Com a lei de 2017 essa possibilidade foi apagada e substituída pela obrigatoriedade do *estudo da língua inglesa* e pela possível oferta de *outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol*.

Rodrigues (2012), analisa a LDB de 1996 colocando-a em relação com as LDBs de 1961 e 1971 e estabelece uma articulação com o que foi reformulado a partir dessas leis anteriores, assim, interpreta que um dos aspectos mais produtivos sobre essa lei “diz respeito ao vínculo que nela se estabelece entre educação e trabalho” (ibidem, p.

---

<sup>29</sup> Importante deixar registro que o procedimento de especificação de uma língua, no caso, a espanhola, teve início com a Lei 11.161/2005.

97). Nesse sentido, quando faz uma análise sobre a presença da “comunidade escolar”, explica:

Podemos detectar, portanto, a partir do que se constitui num procedimento de reformulação desse enunciado na LDB de 1996, dois aspectos importantes a serem destacados: o primeiro é que com ele se opera, por meio do uso do sintagma “comunidade escolar”, a inclusão de certos autores que anteriormente não participavam da decisão sobre a(s) língua(s) que se deve ser ensinada/aprendida numa determinada escola; o segundo é que essa democrática “escolha da comunidade”, no entanto, encontra-se submetida necessariamente à regulação que aparece como inerente às “possibilidades da instituição”, sintagma a partir do qual se legitima o fato de que, na realidade do funcionamento do cotidiano das escolas, continue sendo o estabelecimento ou o estado aquele que tem a decisão final sobre que língua estrangeira que se deverá ensinar/aprender. (RODRIGUES, 2012, p. 99)

Ao levar em consideração as reflexões da autora é possível afirmar que o *apagamento* da “comunidade escolar” presente na textualidade da Lei 13.415/2017 já acontecia na prática, tal como expõe a autora, dessa forma, a Reforma do Ensino Médio apenas materializou um processo que já vinha ocorrendo, sem dar espaço para que outras leis – a exemplo da Lei do Espanhol – funcionassem a partir de suas *fissuras*.

Sobre esse aspecto, Rodrigues explica que “a textualidade da Lei 11.161/2005 procura funcionar justamente nas *fissuras* que a LDB de 1996 apresenta, instalando-se no intervalo entre a *indeterminação* existente – “uma língua estrangeira moderna” – e a *determinação* possível – “o ensino da *língua espanhola*, de *oferta obrigatória* pela escola e *matrícula facultativa* para o aluno” (RODRIGUES, 2012, p. 279, itálicos da autora).

A inclusão da comunidade na escolha da língua estrangeira era o que permitia, ao menos na lei, uma gestão mais democrática da instituição em que a sociedade fizesse parte das decisões de acordo com as necessidades de determinados espaços.

Há uma reflexão interessante e muito importante sobre a Reforma do Ensino Médio realizada por Castellanos Pfeiffer e Grigoletto (2018) em que as autoras mostram como se dá essa questão da *escolha* mas considerando os Itinerários Formativos, a partir do Artigo 36 da Lei 13.415/2017, que diz o seguinte:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I -linguagens e suas tecnologias;
- II -matemática e suas tecnologias;
- III -ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV -ciências humanas e sociais aplicadas;
- V -formação técnica e profissional (BRASIL. 2017).

Além da Base Nacional Comum Curricular, o currículo passou a ser composto também pelos Itinerários Formativos, diante disso as autoras explicam o modo como essa nova composição é “articulada a *diferentes arranjos curriculares*, que ressoa, por sua vez, em um movimento próprio de nosso tempo: *flexibilização*”. Para elas essas articulações (compostas pelos itinerários, pela Base e por arranjos) “estão condicionadas: elas estarão presentes na medida em que sejam relevantes para o contexto local e na medida da possibilidade estrutural de cada escola.”. (CASTELLANOS PFEIFFER; GRIGOLETTO, 2018, p. 9). Ainda segundo as autoras:

Temos aí uma espessura densa de sentidos que materializa um contínuo batimento entre memória e atualização (PÊCHEUX, 1999). Para dizer o mínimo e nos situando frente à nossa análise, temos em jogo: o currículo, oriundo, de modo naturalizado e evidente, de uma base curricular comum; as escolhas, significadas como reflexos dos desejos, sonhos e vontades individuais, sem mediação de ordem alguma; a relevância na qual se apagam as relações de força e de sentido aí presentes: quem decide, de que modo, com quais critérios, com qual periodicidade?; e as condições estruturais das escolas, que obviamente restringirão consideravelmente as possibilidades de oferta dos itinerários, silenciando a contradição entre, imaginariamente, tudo oferecer a todos e, sob as reais condições materiais de existência, a interdição e a divisão se assentarem. (CASTELLANOS PFEIFFER; GRIGOLETTO, 2018, p. 9<sup>30</sup>).

Interessante observar o modo como as autoras olham para esse jogo de sentidos em que há o apagamento da relação de forças em detrimento das *escolhas*. Mas ao mesmo tempo: quais escolhas seriam essas? Porque são esses itinerários que apontam para um ensino cada vez mais tecnológico que se distancia de uma educação propedêutica.

A análise das autoras avança estendendo-se para o olhar do discurso sobre a Reforma do Ensino Médio na mídia, passando pelo lugar daquilo que é comum e obrigatório como possibilidade de justiça social e chegando na discussão sobre as línguas

---

<sup>30</sup> A obra de Pêcheux citada pelas autoras é a seguinte: PÊCHEUX, M. Papel da memória. In: ACHARD, P. et al. (Orgs.). **Papel da memória**. Tradução e introdução José Horta Nunes. Campinas: Pontes Editores, 1999. p. 49-57.

estrangeiras, que particularmente me interessam. Sobre esse aspecto, as autoras refletem sobre “as contradições da política educacional no que se refere às “escolhas” da comunidade escolar, que, de fato, são cada vez mais reduzidas.” (CASTELLANOS PFEIFFER; GRIGOLETTO, 2018, p. 16).

Cabe trazer também as seguintes considerações das autoras a respeito da decisão sobre as línguas estrangeiras presente na Lei 13.415/2017:

Trata-se de um gesto político e ideológico que, no entanto, fica encoberto pelo efeito de evidência de que não há outra escolha possível de língua estrangeira a ser ensinada na escola básica brasileira. Afinal, *a língua inglesa é a mais disseminada e a mais ensinada no mundo inteiro* [...] (Ibidem, p. 16, itálicos das autoras).

A partir da análise de uma das versões da BNCC as autoras mostram como vai se produzindo um efeito de evidência sobre a necessidade do aprendizado da língua inglesa<sup>31</sup> ao estabelecer uma relação de causalidade entre um “mundo globalizado e plural” que tem “fronteiras difusas e contraditórias” (causa) com a “determinação da língua inglesa como língua estrangeira obrigatória na escola brasileira” (consequência). Essa relação acaba excluindo “a possibilidade de que outra língua estrangeira propicie o *engajamento dos alunos em um mundo plural*” (CASTELLANOS PFEIFFER; GRIGOLETTO, 2018, p. 16, itálicos das autoras).

Além disso, Castellanos Pfeiffer e Grigoletto (2018) chamam atenção para o fato de que há a imposição do ensino de uma única língua para todo o país, enquanto o discurso aponta para a garantia de demandas que contribuam para a construção dos projetos de vida individuais dos alunos.

Vale a pena enfatizar que a LDB de 1996 pode ser considerada como “mais democrática” – no que tange a questão das línguas estrangeiras – em relação à lei posterior, que tornou o inglês obrigatório. No entanto, a LDB, em si, não é necessariamente mais ou menos democrática. Ao incluir a obrigatoriedade de línguas estrangeiras modernas, a lei pressupõe a exclusão de línguas de outras comunidades do território nacional – como as línguas indígenas, de sinais, africanas, de imigrantes –, aspecto que será retomado mais adiante.

---

<sup>31</sup> É importante deixar registro de que o inglês recebe uma qualificação na BNCC: é visto como uma língua franca.

Sobre esse princípio de gestão democrática presente na LDB de 1996, Rodrigues, Souza Junior e Celada (2022, p. 6) comentam o seguinte:

Esse princípio que, em teoria, pressupunha um gesto de respeito às necessidades e desejos próprios das comunidades das diversas regiões de um Brasil de proporções continentais, e que se abria para diversas possibilidades curriculares, no plano do real, acabou, de modo geral, não se confirmando. De fato, ao longo dos últimos anos do século XX, dois fenômenos relativos à (não) presença das línguas estrangeiras na escola foram se desenvolvendo: de um lado, a intensificação da inclusão do inglês como língua cuja “importância” não era objeto de discussão ou questionamento; de outro, um processo que Rodrigues (2012) chama de “desoficialização” do ensino das línguas estrangeiras ou adicionais dentro da escola, processo esse que as foi relegando a espaços extracurriculares, precários, dentro dos currículos das diferentes etapas de ensino escolar – num contexto no qual “ensinar línguas” se apresentava como não sendo da incumbência do Estado.

O cenário descrito pelos autores é justamente parte das considerações finais de minha dissertação de mestrado. Naquele momento pude observar, através da análise da textualidade de documentos jurídicos do estado de São Paulo, “como o modo de significar as línguas estrangeiras foi sendo alterado no decorrer dos anos e como em determinados momentos as relações de força definiram a especificação dessas línguas no universo escolar”. E essas constatações me levaram a observar a “estabilização do inglês como ‘a língua’ do espaço escolar em concomitância com o processo de ‘extracurricularização’ das outras línguas estrangeiras, inclusive do espanhol”, que ficaram relegadas sobretudo aos Centros de Estudos de Línguas (CELS) (VICTURI, 2017, p. 107).

A realidade que descrevo é a do estado de São Paulo trazida a partir da análise dos documentos jurídicos produzidos no âmbito do Conselho Estadual de Educação (CEE-SP), da Secretaria da Educação do Estado (SEE-SP) e da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (ALESP), no entanto, o resultado de minha investigação poderia ter sido muito diferente, por exemplo, se tivesse trabalhado com estados fronteiriços.

Em outras palavras, o que quero dizer é que a oferta de uma língua estrangeira moderna cuja escolha ficaria a cargo da comunidade – ainda que dentre as possibilidades da instituição – talvez estivesse acontecendo em espaços que são marcados pela forte presença de imigrantes ou ainda em tantos outros espaços de fronteira, no último caso essa língua certamente seria o espanhol.

Para Guimarães (2006, pp. 47-48)

as línguas funcionam segundo o modo de distribuição para seus falantes. Ou seja, línguas não são objetos abstratos que um conjunto de pessoas em algum momento decide usar. Ao contrário, são objetos históricos e estão relacionadas inseparavelmente daqueles que as falam. Não há língua portuguesa sem falantes desta língua, e não é possível pensar a existência de pessoas sem saber que elas falam tal língua e de tal modo. É por isso que as línguas são elementos fortes no processo de identificação social dos grupos humanos.

Apesar de o autor estar referindo-se à língua portuguesa, gostaria de pensar no pré-construído que relaciona as línguas estrangeiras enquanto “objetos históricos” que, em nossa sociedade, significam como “fortes elementos no processo de identificação social dos grupos humanos” com o modo como esses aspectos teriam que ser fundamentais para a escolha de qual língua estrangeira seria ensinada nas escolas – para questionar o que realmente aconteceria se a escolha da comunidade fosse respeitada. Ainda que a lei abra essa possibilidade de escolha, imediatamente faz uma determinação: “dentro das disponibilidades da instituição” e é justamente nesta determinação que entra a oferta do inglês no currículo regular respeitando não a comunidade necessariamente, mas a importância que as línguas têm no mercado financeiro.

Contudo, nesse processo em que o lugar do inglês se consolida no ensino regular e que ocorre esse processo de “desoficialização” das línguas estrangeiras na formulação de Rodrigues (2012), quero pontuar outro aspecto importante, ponto central deste capítulo: há uma relação tensa e contraditória entre direitos e deveres presente na textualidade dessas leis e que vai sendo alterada no decorrer dos anos, a partir das *condições de produção* em que são elaboradas. Relação esta que não pode ser apagada. O espanhol significa pela relação entre dever e direito. Depois deixa de ser dever, o que afeta também o direito.

Acredito que para ter um melhor entendimento dessa relação é preciso compreender, inicialmente, alguns aspectos das condições de produção em que foram elaboradas a LDB de 1996 e a Lei 13.145, de 2017, o que passo a fazer no próximo item.

#### 1.5. Alguns aspectos das *condições de produção* das leis que legislam sobre o ensino de línguas estrangeiras no sistema educacional brasileiro

A fim de aprofundar o entendimento na relação tensa e contraditória entre direitos e deveres presente na textualidade das leis que legislam sobre o ensino de línguas estrangeiras no espaço discursivo do sistema educacional brasileiro, acredito que é

importante compreender alguns aspectos das *condições de produção* em que as referidas leis foram produzidas.

Como já antecipado na introdução deste trabalho, a partir de Orlandi (2007 [1999]), é preciso considerar as circunstâncias da enunciação (contexto imediato) e o contexto histórico e ideológico que concernem às *condições de produção* do discurso.

Para tanto, começo por analisar a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Na sequência apresento o artigo 4º sobre como são regidas as relações internacionais:

[R11]

**Art. 4º A República Federativa do Brasil rege-se nas suas relações internacionais pelos seguintes princípios:**

- I - independência nacional
- II - prevalência dos direitos humanos;
- III - autodeterminação dos povos;
- IV - não-intervenção;
- V - igualdade entre os Estados;
- VI - defesa da paz;
- VII - solução pacífica dos conflitos;
- VIII - repúdio ao terrorismo e ao racismo;
- IX - cooperação entre os povos para o progresso da humanidade;
- X - concessão de asilo político.

**Parágrafo único. A República Federativa do Brasil buscará a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações.** (BRASIL, 1988, grifos meus)

Esse parágrafo único do Artigo 4º, que descreve o anseio pela busca de integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina e a formação de uma comunidade latino-americana, faz com que eu automaticamente me recorde da imagem do mapa geográfico do Brasil trazendo à memória também as fronteiras e, conseqüentemente, a questão das línguas: um país de dimensões continentais que fala *português*, mas que está cercado de muitos outros países que *falam* espanhol.

Rodrigues (2012), quando analisou textos de Projetos de lei de 1993 a 2000 – que tramitaram no Poder Legislativo e que tinham como objetivo a inclusão da língua espanhola nas escolas –, detectou “uma imagem que representava o ‘Brasil’ como uma *ilha* – ‘único descendente da cultura ibérica de língua portuguesa’ ou ‘onde se fala apenas o português’” (RODRIGUES, 2012, p. 281). A autora, ao buscar os sentidos dessa metáfora, encontra na mitologia celta o *mito da Ilha-Brasil* que se disseminou na Península Ibérica e chegou na América a partir do imaginário dos colonizadores.

Rodrigues (2012, p. 282) conta ainda que

O imaginário de unidade linguística a partir do tronco tupi, expresso por meio da *língua geral*, serviu de base para a criação do mito colonial da Ilha-Brasil e a fundação de uma identidade brasileira em relação às identidades dos povos que estavam sob dominação espanhola nesse período. Assim, a “ilha da língua geral” foi sucedida pela “ilha da língua portuguesa” num gesto de política linguística que determinou um imaginário nacional, reforçado sobretudo em certos momentos do século XIX e XX, que destacava a descontinuidade, o *isolamento* entre Brasil e os demais países sul-americanos. Nesse sentido, o imaginário nacional da Ilha-Brasil produz efeitos não apenas na relação entre as línguas no espaço sul-americano, mas também nas próprias relações que, de modo mais amplo, o país estabelece com as nações da região no nível da política externa.

Para a autora, esse efeito de isolamento continua sendo produzido no século XXI, pois a língua portuguesa está “monumentalizada” tanto no nível do imaginário como também em certas discursividades.

Diante desse cenário descrito, a inclusão do espanhol como disciplina de oferta obrigatória nas escolas, para a autora

significa submeter as *relações entre a língua portuguesa* – enquanto elemento constitutivo do imaginário nacional – e *a língua espanhola* – que nesse imaginário se identifica com territórios dos quais, desde o período colonial, as narrativas históricas tentavam nos isolar – uma *obrigatória reacomodação*. (RODRIGUES, 2012, p. 282, itálicos da autora)

Considerando, portanto, o que foi abordado até o presente momento sobretudo com relação ao lugar geográfico que o Brasil ocupa na América Latina e suas fronteiras, acredito que a obrigatoriedade da oferta da língua espanhola nas escolas vai além de submeter essas línguas uma *obrigatória reacomodação*. No meu entender, essa obrigatoriedade pode se configurar simbolicamente também enquanto um *direito* necessário – ainda que *implícito* – para alcançar a integração dos povos da América Latina e construir essa almejada comunidade entre as nações, formulada no parágrafo único da Constituição cujo recorte apresentei anteriormente [R11].

Sobre essa questão do direito implícito, Sigales-Gonçalves (2020, p. 272-273) explica que as

normas de deveres linguísticos são normas que, de modo explícito ou não explícito, em diferentes documentos e dispositivos institucionais, impõem aos sujeitos obrigações de fazer ou de não fazer em relação à língua. Assim, deveres linguísticos são obrigações, implícitas ou explícitas, juridicamente impostas em relação à língua. Também, os deveres linguísticos estão juridicamente implicados em direitos linguísticos, de modo que se pode enunciar que todo direito linguístico implica dever linguístico.

No decorrer deste item voltarei a tratar de normas implícitas e explícitas, no entanto, quero apontar agora para o interessante encadeamento apresentado no parágrafo único da Constituição Federal de 1988 sobre a integração [R11], que se abre com a questão da integração econômica, passando pela integração política e social e se encerra com a integração cultural, sendo possível pensar, inclusive, que os desejos de integração são movidos pelos interesses na ordem em que foram citados.

Três anos após a sanção da Constituição Federal de 1988, a fim de acelerar o processo de desenvolvimento econômico, foi assinado, em 26 de março de 1991, o Tratado de Assunção: um tratado para a constituição de um mercado comum entre a República Argentina, a República Federativa do Brasil, a República do Paraguai e a República Oriental do Uruguai, constituindo, assim, os Estados Partes do Mercado Comum do Sul (Mercosul)<sup>32</sup>. Em 13 dezembro daquele mesmo ano foi assinado o Protocolo de Intenções que tratava sobre o interesse em difundir a aprendizagem do português e espanhol – idiomas oficiais do Mercosul – através dos sistemas educativos dos Estados Partes<sup>33</sup> (MERCOSUL, 1991; 1991a).

Posteriormente à sanção da Constituição Federal de 1988 e da constituição do Mercosul foram estabelecidas as Diretrizes e Bases da Educação Nacional através da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996<sup>34</sup> que previam, como já mencionei no item anterior, para o Ensino Médio, a obrigatoriedade do ensino de uma língua estrangeira moderna – cuja escolha ficaria a cargo da comunidade escolar – e uma segunda, em caráter optativo, ambas respondendo às disponibilidades da instituição.

---

<sup>32</sup> Os textos fundacionais do Mercosul podem ser encontrados em sua página oficial em: <https://www.mercosur.int/pt-br/documentos-e-normativa/textos-fundacionais/>. Os tratados, protocolos e acordos estão no seguinte link: <https://www.mercosur.int/pt-br/documentos-e-normativa/tratados/>. Acesso em: 08 maio 2023. Importante comentar que não encontrei o Protocolo de Intenções dentre a lista de documento presente no site do Mercosul. Acesso em: 08 maio 2023.

<sup>33</sup> Posteriormente, em 2006, o guarani foi incluído como língua oficial do Mercosul a pedido do Paraguai.

<sup>34</sup> Antes da LDB de 1996 ser sancionada estava em vigor a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5.692/1971 ou LDB de 1971, não vou adentrar na textualidade dessa lei, mas menciono apenas para que o leitor saiba que a lei anterior datava da década de 70.

Ao retomar esses aspectos das *circunstâncias históricas* em que a LDB de 1996 foi sancionada esperava-se, diante desse cenário cujo ponto nodal é a integração dos países do Mercosul, que houvesse *ao menos* a especificação da língua espanhola como disciplina a ser ofertada. Penso que, de modo “*não explícito*” o texto da LDB permite conduzir a uma projeção futura de ofertar a língua espanhola nos currículos regulares – como uma obrigação curricular, um *dever* – a fim de contribuir com a formação dessa comunidade latino-americana e com o desenvolvimento econômico. Em 2005, a Lei do Espanhol veio cumprir – de modo “*explícito*” e, inclusive interventor – essa projeção, proporcionada pelo acordo Mercosul quase quinze anos antes.

Paralelamente, cabe destacar que a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, assinada por instituições e organizações não governamentais em Barcelona, é de junho de 1996. O referido documento já vinha sendo discutido desde 1987 quando, na ocasião do XXII Seminário da Associação Internacional para o Desenvolvimento da Comunicação Intercultural, realizado no Brasil, na Declaração de Recife, foram recomendadas às Nações Unidas medidas necessárias à adoção e aplicação de uma Declaração Universal dos Direitos Linguísticos. Ainda que as aprovações tenham ocorrido no mesmo ano, não é possível depreender que esse evento ou que as discussões acerca da DUDL tiveram ou não algum impacto na LDB, mas na esfera da memória esses sentidos estavam circulando.

A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos funciona enquanto um documento (não enquanto uma lei) orientador de políticas linguísticas no mundo. Ela se apresenta e se formula enquanto um documento que propõe “corrigir os desequilíbrios linguísticos, de forma que se assegurem o respeito e o pleno desenvolvimento de todas as línguas, e que estabeleça os princípios de uma paz linguística planetária justa e equitativa, como fator-chave da convivência social” (UNESCO, 1996, p. 21). Na seção dedicada à educação, a Declaração apresenta os seguintes artigos:

[R12]

Artigo 23

1. A educação deve contribuir para fomentar a capacidade de auto-expressão linguística e cultural da comunidade linguística do território onde é realizada.
2. A educação deve contribuir para manter e para desenvolver a língua falada **pela comunidade linguística do território** onde é realizada.
3. **A educação deve estar sempre a serviço da diversidade linguística e cultural e das relações harmoniosas entre diferentes comunidades linguísticas do mundo todo.**

**4. No quadro dos princípios anteriores, toda pessoa tem direito a aprender qualquer língua.** (UNESCO, 1996, p. 33, grifos meus)

[R13]

Artigo 26

Toda **comunidade linguística** tem direito a uma educação que permita a todos os seus membros adquirirem o pleno domínio de **sua própria língua**, com as diversas capacidades relativas a todos os âmbitos de uso habituais, **assim como o melhor domínio possível de qualquer outra língua que desejem conhecer.** (UNESCO, 1996, p. 34, grifos meus)

[R14]

Artigo 28

Toda **comunidade linguística** tem direito a uma educação que permita aos seus membros a aquisição de um conhecimento profundo de seu património cultural (história, geografia, literatura e outras manifestações da própria cultura), **assim como o máximo domínio possível de qualquer outra cultura que desejem conhecer.** (UNESCO, 1996, p. 34, grifos meus)

[R15]

Artigo 29

1. Toda pessoa tem direito a receber educação na **língua própria do território** onde reside.
2. **Este direito não exclui o direito de acesso ao conhecimento oral e escrito de qualquer outra língua que lhe sirva de ferramenta de comunicação com outras comunidades linguísticas.** (UNESCO, 1996, p. 35, grifos meus)

A partir dos recortes apresentados, é possível verificar que os artigos tratam da relação entre sujeito e espaço dando a essa relação determinados sentidos. Como já foi apresentado anteriormente, Rodríguez-Alcalá (2010), ao analisar esse documento, mostra como vai sendo enunciada uma oposição entre “comunidade linguística” e “grupo linguístico”. A autora explica que os direitos linguísticos se referem às comunidades e não aos grupos, ou seja, as sociedades definidas enquanto historicamente estabelecidas em um espaço. Definição complicada, pois, se a história das sociedades é a história de movimentos históricos dessas sociedades no espaço, como se define esse estabelecimento histórico? Quando ele começa a ser considerado enquanto tal?

Os recortes analisados reforçam essa oposição: R12 fala em “comunidade linguística do território” e “comunidades linguísticas do mundo todo”, o R13 diz que “toda comunidade linguística tem direito a uma educação que permita a todos os seus membros adquirirem o pleno domínio de sua própria língua”, o R14 também fala em “comunidade linguística” relacionada ao direito de aprender sobre “seu património

cultural (história, geografia, literatura e outras manifestações da própria cultura)”. O R15 fala em educação na “língua própria do território onde reside”.

Os recortes trazidos destacam a relação entre a noção de comunidade linguística e o conceito de território, duas definições que estão relacionadas: "comunidade linguística do território onde é realizada". Ao lado disso, a noção de comunidade linguística também está ligada a uma concepção de "passado comum", que exclui quem vem depois, ou seja, aqueles que pertencem aos *grupos linguísticos* (imigrantes, refugiados, deportados etc). Rodríguez-Alcalá (2010) mostra como essa noção de *comunidade linguística* é excludente e xenófoba e como sobre ela são formuladas políticas linguísticas excludentes.

Como é possível observar, as formulações dos artigos significam enquanto um direito a comunicação de toda pessoa na língua da comunidade onde reside: “A educação deve contribuir para manter e para desenvolver a língua falada pela comunidade linguística do território onde é realizada.” [R12]; “Toda pessoa tem direito a receber educação na língua própria do território onde reside” [R15].

Pelos recortes extraídos da Declaração dos Direitos Linguísticos, percebe-se o funcionamento discursivo de uma necessidade de demarcação do território. A importância dessa demarcação se dá justamente no direito *daquele que vem de outro território* falar a língua da comunidade em que se encontra. Aquele que vem de fora, por exemplo, os imigrantes ou os refugiados, têm o *direito* – que pode, neste caso, ser entendido como eufemismo de *dever* – de falar a língua daquela comunidade linguística do território onde está habitando, enquanto estiver nesse território.

Diante desses recortes que tratam da “língua própria de um território” quero retomar algo que Rodríguez-Alcalá (2018) diz em uma de suas conferências, retomando Aroux, que “a ideia de línguas com fronteiras claras, regras, independente do contexto do sujeito [...], é um artefato produzido nesse processo histórico no qual participaram ativamente a construção de gramáticas e dicionários”. Nessa mesma direção de sentidos, a autora traz a reflexão de que no processo de construção de uma unidade [linguística], para que ela coincida com a unidade territorial e com a unidade política, em alguns casos, outras línguas são apagadas e marginalizadas, acrescentando que, quando se fala em línguas, fala-se também de falantes (estes também podem ser apagados e marginalizados).

Dessa forma, a autora lembra – com base nas pesquisas de História das Ideias Linguísticas sobre a gramatização das línguas do mundo – que “o estado “natural” das

línguas é a pluralidade e a indistinção”. Portanto, o processo de gramatização das línguas do mundo contribuiu para a constituição das línguas nacionais – que, lembrando Orlandi e Souza (1988), são línguas imaginárias, artefatos, e que nem por isso deixam de ter existência e produzir efeitos sobre o real.

É preciso, no entanto, ressignificar a Declaração pensando seu texto a partir do *espaço de enunciação* brasileiro para que ela faça sentido sem reproduzir as exclusões que engendra para o espaço europeu, e sem cair no voluntarismo idealista de "igualdade" que ela expressa. A diferença é constitutiva da realidade humana (que não é apenas da ordem da língua e das relações construídas pelo modelo ocidental entre língua, sujeito e espaço), ao mesmo tempo em que a desigualdade que vivemos diz respeito à nossa formação social capitalista e não é uma simples desigualdade de línguas (que teriam mais ou menos prestígio). Importante notar, inclusive, que a desigualdade não se limita às sociedades capitalistas, mas que o *acúmulo* possibilitado pelo capitalismo, em particular a partir da revolução industrial – uma questão tecnológica que potencializa a produção de mercadorias, de objetos) – leva a desigualdade a outros patamares, mais altos, digamos.

Ao trazer esses recortes [12 a15] pensando nesse novo cenário, ou seja, no *espaço da enunciação* brasileiro realizo um deslocamento em que se pode interpretar o texto da Declaração considerando discursos outros sobre a diversidade linguística que façam sentido para quem vive e fala no espaço da América Latina e da América do Sul.

A questão do espaço é fundamental e é reafirmada o tempo todo no texto da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos. A diversidade linguística fica remetida às delimitações dos Estados Nacionais e às delimitações territoriais de comunidades linguísticas que vivem nesses espaços. Há, entretanto, a possibilidade de ler a Declaração de outros modos, olhando para outras relações de sentido que não remetam a questão da diversidade às delimitações territoriais e a um passado mítico comum que justificaria a importância dada a essas delimitações sobre os falantes.

A falta de especificação contida em “qualquer língua”; “qualquer outra língua”; “outra língua” para comunicar com outras “comunidades linguísticas” tem uma certa regularidade com a que aparece no texto da LDB de 1996, em que a escolha da língua estrangeira ficaria a cargo da comunidade escolar (ainda que fechando essa possibilidade a partir da disponibilidade da instituição). Mais importante do que isso, por enquanto, é a compreensão de que a “participação da comunidade na escola pode trazer inúmeras contribuições, no entanto, a transferência para ela de responsabilidades do

Estado mostra o quanto este tem se eximido de suas responsabilidades sociais” (ALTMANN, 2005, p. 82).

É possível que a LDB de 1996 tenha sido escrita considerando também a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos e que, além disso, pelo seu viés mercadológico, seguia “orientações” do Banco Mundial. Não é novidade que o Banco Mundial, através do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), tem um papel importante no direcionamento do projeto educacional de países periféricos, no caso do Brasil não seria diferente. Segundo o site do Ministério da Educação do Brasil:

O Grupo Banco Mundial, uma agência especializada independente do Sistema das Nações Unidas, **é a maior fonte global de assistência para o desenvolvimento e atua como uma cooperativa de países, que disponibiliza seus recursos financeiros**, o seu pessoal altamente treinado e a sua ampla base de conhecimentos **para apoiar os esforços das nações em desenvolvimento para atingir um crescimento duradouro, sustentável e equitativo**. O objetivo principal é a redução da pobreza e das desigualdades.

O **Banco Mundial é parceiro do Brasil há mais de 60 anos**, e já apoiou o Governo brasileiro, estados e municípios em mais de 430 financiamentos. Anualmente, são realizados novos financiamentos, em áreas como gestão pública, infraestrutura, desenvolvimento urbano, educação, saúde e meio ambiente. (grifos meus)<sup>35</sup>

O que para o MEC é uma fonte global de assistência que disponibiliza recursos financeiros é, na verdade, segundo Fonseca (1998<sup>36</sup> *apud* ALTMANN, 2002, p. 79)

um cofinanciamento cujo modelo de empréstimo é do tipo convencional, tendo em vista os pesados encargos que acarreta, assim como a rigidez das regras e as condições financeiras e políticas inerentes ao processo de financiamento comercial. Assim, os créditos concedidos à educação são parte de projetos econômicos que integram a dívida externa do país para com as instituições bilaterais, multilaterais e bancos privados.

Como parte desse projeto econômico a educação tem fortes impactos, Leher (1999) explica em um de seus artigos o que o Banco Mundial pretende ao determinar as diretrizes

<sup>35</sup> Essas informações estão no site do Ministério da Educação, disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/encceja-2/480-gabinete-do-ministro-1578890832/assessoria-internacional-1377578466/20758-banco-mundial#:~:text=O%20Banco%20Mundial%20%C3%A9%20parceiro,educa%C3%A7%C3%A3o%20sa%C3%BAde%20e%20meio%20ambiente..> Acesso em: 10 de maio de 2023.

<sup>36</sup> FONSECA, M. O Banco Mundial e a educação brasileira: uma experiência de cooperação internacional. In: OLIVEIRA, R. P. (Org.) **Política educacional: impasses e alternativas**. 2a ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 85-122.

da política educacional de países periféricos e, examinando o contexto econômico e ideológico que motivaram as reformas, bem como destacando a ideologia da globalização, explica que

A análise do modo como o Banco encaminha as suas novas diretrizes ajuda a compreender como esta instituição obtém a capacidade de definir a direção das políticas dos países periféricos. Como as novas áreas de atuação da instituição estão sujeitas a maior grau de incerteza do que os tradicionais investimentos em infra-estrutura, o Banco promoveu mudanças organizacionais importantes, ampliando o seu corpo técnico, transformando-se no maior centro mundial de informações a respeito do desenvolvimento. Com base nessas informações, o organismo passou a ter maior controle sobre os países tomadores de empréstimos. Para isso, modificou o escopo dos projetos, ampliando-os para programas (muito mais complexos e abrangentes, incidindo sobre setores vastos como a educação), tornando mais rígidas as condicionalidades. Esta reorientação do Banco obteve êxito, não tanto pelo sucesso das políticas setoriais, que em geral fracassaram econômica e socialmente, mas em termos políticos mais amplos. (LEHER, 1999, p. 23)

Com relação especificamente às diretrizes para educação,

Desde o final da década de 1980 uma forte prioridade é conferida ao ensino fundamental “minimalista” e à formação profissional “aligeirada”. Em termos práticos, estas orientações são encaminhadas por meio de políticas de “descentralização administrativo-financeira” que estão redesenhando as atribuições da União, dos Estados e dos municípios. Enquanto a primeira canaliza os seus recursos aos ricos e aos investidores estrangeiros, os dois últimos são forçados a assumir os encargos necessários para manter as pessoas vivas e trabalhando, ainda que numa situação próxima da indigência. Este é o sentido da municipalização promovida pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef, Lei 9224/96). A principal consequência desta medida é o drástico empobrecimento do caráter científico-filosófico da educação, configurando um verdadeiro apartheid educacional, como fica patente com a reforma curricular do ensino fundamental e o desmonte dos centros de ensino tecnológico (Cefets). (LEHER, 1999, p. 27)

O autor apresenta essa reforma da formação profissional como uma modalidade de apartheid educacional e explica como a educação tem lugar de destaque com o “aprofundamento sem precedentes da polarização na década de 1990”, o que fez com que o Banco Mundial dedicasse cada vez mais atenção à construção de instituições que se adequassem à era do mercado (LEHER, 1998, p. 130). Com isso,

a educação é radicalmente modificada, tornando-se cada vez menos politécnica (no sentido conferido por Marx) e cada vez mais instrumental: os conteúdos estão fortemente carregados de ideologias e o debate educacional é pautado em grande parte pelos “homens de negócios”. (LEHER, 1998, p. 130)

Essa modificação da educação pode ser observada no documento “*Priorities and Strategies for Education: A World Bank Review*”<sup>37</sup> (Prioridades e estratégias para a educação: uma revisão do Banco Mundial, em tradução livre), publicado em 1995, no qual constava:

A estratégia do Banco Mundial para redução da pobreza concentra-se em promover o uso produtivo da mão-de-obra – o principal bem dos pobres – e em prestar serviços sociais básicos aos necessitados. O investimento na educação contribui para o acúmulo de capital humano, que é essencial para rendimentos mais altos e para sustentar o crescimento da economia. E educação – especialmente o ensino básico (ensino fundamental e médio) – ajuda a reduzir a pobreza ao aumentar a produtividade dos pobres, reduzindo a fertilidade, melhorando a saúde e dando às pessoas habilidades que precisam para participar plenamente da economia e da sociedade<sup>38</sup>. (THE WORLD BANK, 1995, p. 1, tradução minha)

Apesar de não estar nomeado para quais países essa estratégia é direcionada, ao continuar a leitura são citadas as economias de países de baixa e média renda que vêm crescendo historicamente. Diante do exposto, é possível depreender que a educação cada vez mais instrumental – que ganha força na década de 90 com o governo de Fernando Henrique Cardoso – tem a ver com a proposta do Banco Mundial.

No decorrer dos anos é possível encontrar outros documentos produzidos no âmbito Banco Mundial com foco na América Latina, como por exemplo, em 1999, o denominado “*Educational Change in Latin America and the Caribbean*”<sup>39</sup> (Mudança

<sup>37</sup> O documento está disponível no site do Banco Mundial e pode ser lido através do seguinte link: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/117381468331890337/pdf/multi-page.pdf>. Acesso em: 15 maio 2023.

<sup>38</sup> Cf. original: “The World Bank's strategy for reducing poverty focuses on promoting the productive use of labor—the main asset of the poor—and providing basic social services to the poor. Investment in education contributes to the accumulation of human capital, which is essential for higher incomes and sustained economic growth. Education—especially basic (primary and lower-secondary) education—helps reduce poverty by increasing the productivity of the poor, by reducing fertility and improving health, and by equipping people with the skills they need to participate fully in the economy and in society.” (THE WORLD BANK, 1995, p. 1).

<sup>39</sup> Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/ar/519121468776777052/pdf/multi-page.pdf>. Acesso em: 15 maio de 2023.

educacional na América Latina e no Caribe), que define a estratégia do Banco Mundial para a educação da América Latina e do Caribe, elaboradas paralelamente a uma estratégia global.

Isso que ocorreu, inclusive, mais recentemente, em 29 de março de 2017, quando o Ministério da Educação (MEC) apresentou o Novo Ensino Médio (NEM) para representantes do Banco Mundial com o objetivo de obter financiamento para realização da reforma, tal como consta em notícia no próprio site do Ministério com o título “MEC inicia conversa sobre financiamento do novo ensino médio<sup>40</sup>”. Uma outra notícia, de 17 de abril de 2018, também chama atenção: “Ministério contará com reforço de US\$ 250 milhões do Bird para implementação do Novo Ensino Médio<sup>41</sup>”. Pouco mais de um ano separam as duas notícias e não é preciso escarafunchar por muito tempo os sites do governo brasileiro ou do Banco Mundial para encontrar os termos desse acordo.

Segundo a página do governo brasileiro, o Acordo de Empréstimo nº 8812-BR e 8813-BR foi firmado em 24 de maio de 2018 entre a República Federativa do Brasil e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) – uma das instituições do Banco Mundial – no valor de US\$ 250 milhões para o Projeto de Apoio à Implementação do Novo Ensino Médio. Esse valor total fica dividido em dois componentes, o primeiro nº 8812-BR, no valor de US\$ 221 milhões que é dedicado a Programas Orçamentários e Ações do Plano Plurianual, que ficam vinculados a uma parte do orçamento do MEC à resultados educacionais. Já o segundo componente, nº 8813-BR, no valor de US\$ 29 milhões fica destinado ao apoio a implementação da Reforma do Ensino Médio, através de assistências técnicas.

Sobre ambos os componentes há aspectos importantes mencionados no site do MEC: o primeiro vincula-se a uma parte do orçamento do MEC a resultados educacionais, o que induz a continuidade do programa nas transições de gestão. Já o segundo, força assistências que fortaleçam a capacidade institucional do MEC e das SEE’s (Secretarias da Educação dos Estados) assegurando a correta implantação da Reforma do Ensino Médio<sup>42</sup>. O Ensino Médio no Brasil foi vendido e tão bem arrematado que garantiu “consultores especializados” para sua implantação e o negócio foi articulado

---

<sup>40</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/46781-ministerio-da-educacao-busca-financiamento-do-banco-mundial-para-o-novo-ensino-medio>. Acesso em: 15 maio 2023.

<sup>41</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/63011-ministerio-contara-com-reforco-de-us-250-milhoes-do-bird-para-implementacao-do-novo-ensino-medio>. Acesso em: 15 maio 2023.

<sup>42</sup> Todas essas informações podem ser encontradas em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/acordo-de-emprestimo>. Acesso em: 15 maio 2023.

de uma maneira que mesmo diante de uma nova gestão há dificuldade em retomar o Ensino Médio da forma como era antes da Reforma.

Há uma infinidade de documentos no site do Banco Mundial relacionados à Reforma do Ensino Médio no Brasil<sup>43</sup>, inclusive notícias que datam de 14 de dezembro de 2017, antes mesmo daquelas publicadas pelo governo brasileiro, enfatizando que o Primeiro Programa para Resultados (PforR) no Brasil de apoio à implantação da Reforma no Ensino Médio beneficiaria cerca de 2,4 milhões de alunos e que apoiaria também as secretarias estaduais de educação em sua implantação<sup>44</sup>.

O acordo de empréstimo tinha uma previsão de implementação de cinco anos, foi iniciado em 21 de maio de 2018 e seu encerramento estava previsto para 31 de dezembro de 2023, diante desses dados e considerando ainda a prestação de contas do Governo Brasileiro para com o Banco Mundial<sup>45</sup>, fica evidente o porquê – as tantas manifestações de professores de todo o território nacional pareciam abafadas – Luiz Inácio Lula da Silva (PT), o atual presidente, afirmou que não revogaria o Novo Ensino Médio, apenas o suspendeu para que houvesse uma discussão entre o governo federal e a área da educação.

Em minha interpretação esse gesto se deu em razão do acordo com o Banco Mundial, os aspectos mencionados que constituem os componentes desse acordo, vinculados tanto aos resultados educacionais quanto ao fortalecimento da correta implantação da reforma são a chave para entender a manutenção do NEM e a saída política em “suspendê-lo”.

Foi apenas recentemente, em 26 de outubro de 2023, que o atual Ministro da Educação, Camilo Sobreira de Santana, apresentou junto ao Congresso Nacional o Projeto de Lei 5230/2023, cujo texto prevê a alteração da LDB de 1996. Vale ainda ressaltar que o relator apontado é o deputado Mendonça Filho (União Brasil/PE), quem assinou a Medida Provisória nº 746/2016 no governo do interino Michel Temer, pois era o então Ministro da Educação.

---

<sup>43</sup> Os documentos de apoio à reforma do Ensino Médio no Brasil podem ser encontrados em: <https://projects.worldbank.org/en/projects-operations/project-detail/P163868?lang=pt>. Acesso em: 15 maio 2023.

<sup>44</sup> “Program for Results in Brazil to Support the Implementation of the Upper Secondary Education Reform Benefiting around 2.4 Million Students”. Disponível em: <https://www.worldbank.org/en/news/press-release/2017/12/14/brazil-program-for-results-supports-upper-secondary-education-reform>. Acesso em: 15 maio 2023.

<sup>45</sup> Como exemplo trago o **Relatório de Avaliação produzido pela Controladoria Geral da União no ano de 2020**. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/773161601502103614/pdf/CGU-Relatorio-Final-de-Auditoria-pdf.pdf>. Acesso em: 15 maio 2023.

Dentre as alterações previstas na LDB pelo Projeto de Lei 5230/2023, está o artigo 35A – que havia sido alterado a partir da Lei 13.415/2017 – cuja proposta é passar a vigorar da seguinte forma:

[R16]

“Art. 35-A

[...]

§ 1º A garantia da formação geral básica dos estudantes do ensino médio ocorrerá mediante articulação entre a base nacional comum e a parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26 desta Lei, a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.

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

I - língua portuguesa e suas literaturas;

**II - língua inglesa;**

**III - língua espanhola;**

IV - arte, em suas múltiplas linguagens e expressões;

V - educação física;

VI - matemática;

VII - história, geografia, sociologia e filosofia; e

VIII - física, química e biologia. (BRASIL, 2023b, grifos meus)

Como é possível observar, há a retomada da obrigatoriedade do ensino do espanhol a partir desse Projeto de Lei, pois dentre os componentes curriculares a serem ofertados na formação geral básica prevê a língua inglesa e a língua espanhola.

O PL em questão, que está sendo chamado de “reforma da reforma”, não vem apenas alterar a LDB de 1996, mas também revogar dispositivos da Lei 13.415/2017. Quero lembrar que, no que tange às línguas estrangeiras, a Reforma do Ensino Médio de 2017 instituiu que: “a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa” e que “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”, revogando direitos previamente instaurados pela LDB de 1996 e pela Lei do Espanhol. Além de revogar esses direitos, a Lei 13.415/2017 produz também um retrocesso em relação a essas leis anteriores, que abriam a possibilidade de ampliação das relações internacionais no espaço de enunciação do Mercosul, na América Latina e na América do Sul, contribuindo para um descentramento do eixo de poder, do hemisfério Norte, para o hemisfério Sul, deste lado do Atlântico.

Sobre isso quero retomar as reflexões de Guimarães (2001) – já antecipadas na introdução deste trabalho – quando o autor fala da importância da ampliação do espaço enunciativo das línguas, português e espanhol,

Não no sentido de que cada uma deve envolver mais falantes. No sentido, isso sim, de que se deve trabalhar para que os espaços de cada língua sejam também os espaços da outra. Isto corresponde a projetar minimamente um bilingüismo como modo de ocupação de um espaço de poder que decline a globalização em territorialidades marcadas por uma afirmação do direito de não falar a mesma língua de todos. Um todos que sequer é real, mas que opera com a força aparentemente irresistível do imaginário, do ideológico.

Ainda segundo o autor, os espaços da Língua Portuguesa do Brasil e da Língua Espanhola dos países limítrofes do Brasil ao Sul são configurados pela presença de outras línguas em funcionamento, a saber: “de um lado as línguas indígenas e o espanhol, além de seu contato com a Língua Portuguesa, e de outro as línguas indígenas, as línguas africanas e o Português, além de seu contato com o espanhol” (GUIMARÃES, 2001).

Dessa forma, segundo Guimarães (2001), configura-se este espaço através de uma memória dele próprio e sem a qual ele não é este espaço. E, pela ampliação do espaço de enunciação dessas línguas, será possível também estabelecer “um cotejo de forças que trabalhe a pluralidade das línguas e não a extensão de uma língua como língua franca para o mundo”.

Para além dessas leis que já foram sancionadas e dos efeitos que elas produzem, havia muita expectativa diante da possibilidade de aprovação do Projeto de Lei 5230/2023 no decorrer deste ano, de 2024, o que de fato aconteceu, no entanto, não da forma como esperava-se.

A textualidade inicial do PL previa que a língua espanhola passaria a ser obrigatória nos currículos ao lado da língua inglesa [R16]. Dessa forma, esperava-se que a escola poderia voltar a ter o dever de ensinar a língua espanhola e o aluno poderia passar a ter o dever de aprendê-la. Em comparação com a LDB de 1996 e as outras leis que se seguiram, teríamos aí a continuidade de uma restrição de sentidos, em que *línguas estrangeiras modernas* – no plural – passaria a significar duas línguas estrangeiras específicas: *inglês e espanhol*.

No processo de tramitação o PL em questão foi para o Senado, a relatora, Professora Dorinha (União Brasil/TO) – com quem o Movimento Fica Espanhol Brasil

estabeleceu diálogo – definiu a obrigatoriedade da língua espanhola (ao lado do inglês) e alterou também a quantidade de horas destinadas a Formação Geral Básica e aos Itinerários Formativos. Por meio do Parecer do Senado Federal nº 68/2024 o projeto de lei em questão passou a ter o seguinte texto:

Art. 35-D. A Base Nacional Comum Curricular do ensino médio definirá direitos e objetivos de aprendizagem, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: **I – linguagens e suas tecnologias, integrada pela língua portuguesa e suas literaturas, língua inglesa, língua espanhola, arte e educação física;**

II – matemática e suas tecnologias;

III – ciências da natureza e suas tecnologias, integrada pela biologia, física e química;

IV – ciências humanas e sociais aplicadas, integrada pela filosofia, geografia, história e sociologia.

§ 1º A Base Nacional Comum Curricular a que se refere o caput deste artigo deverá ser cumprida integralmente ao longo da formação geral básica.

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

**§ 3º Os currículos do ensino médio poderão ofertar línguas estrangeiras adicionais, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.** (SENADO FEDERAL, 2024, grifos meus)

Além do espanhol e do inglês como disciplinas obrigatórias, ou seja, que as escolas teriam o dever de oferecer e os alunos o direito de cursar. Haveria também a possibilidade de que “línguas estrangeiras adicionais” fossem ofertadas. O PL seguiu sua tramitação, voltou para a Câmara dos Deputados, e o novo relator, Mendonça Filho (União/PE) derrubou algumas das alterações feitas no Senado, incluindo a obrigatoriedade da Língua Espanhola. O texto enviado para apreciação ficou da seguinte forma:

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

I - linguagens e suas tecnologias, integrada pela língua portuguesa e suas literaturas, língua inglesa, artes e educação física;

II – matemática e suas tecnologias;

III – ciências da natureza e suas tecnologias, integrada por biologia, física e química;

IV – ciências humanas e sociais aplicadas, integrada por filosofia, geografia, história e sociologia.

§ 1º A Base Nacional Comum Curricular a que se refere o *caput* deste artigo deverá ser cumprida integralmente ao longo da formação geral básica.

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

**§ 3º Os currículos do ensino médio poderão ofertar outras línguas estrangeiras, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. (BRASIL, 2024)**

Não enumerei os dois últimos recortes porque não tenho intenção de analisá-los, mas foi esse deslizamento que houve entre a passagem do PL de uma casa a outra. Com essa textualidade, que previa a oferta de *outras línguas estrangeiras, preferencialmente o espanhol* – tal como já estava na Lei 13.415/2017 – o Projeto de Lei 5230/2023 foi aprovado, vindo a tornar-se a Lei 14.945/2024.

## CAPÍTULO 2

### A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E O SURGIMENTO DO MOVIMENTO FICA ESPANHOL BRASIL

*Só há causa daquilo que manca.*

*Lacan, 2008 [1964]*

#### 2.1. Introdução

Há alguns anos, acredito que em meados de 2018, quando comecei a pensar no projeto de pesquisa desta tese, a Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017) já havia dado seus primeiros passos. Pode-se dizer, inclusive, que esses passos eram bem largos, sendo que toda uma reflexão e discussão efervescia em torno das primeiras alterações que foram realizadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Todo esse processo acelerado de reforma da educação repercutiu em grupos de professores. Particularmente, destaco os de língua estrangeira moderna e, mais especificamente, os docentes de língua espanhola.

Num primeiro momento, o que eu enxergava era um movimento de resistência ao processo da reforma sobretudo com as mobilizações dos professores e estudantes do Rio Grande do Sul no Fica Espanhol daquele estado – sobre o qual tratarei com mais detalhes ainda neste capítulo – que, diante do ativismo tão significativo, ganhou visibilidade nacional. Concomitantemente, em diversos outros estados, foram apresentados Projetos de lei – em suas respectivas Assembleias Legislativas – cujas proposições tinham algo em comum: o objetivo principal era legislar sobre a permanência da língua espanhola nos sistemas de ensino dos diferentes estados em que esses projetos tramitavam.

Diante desse cenário – que sempre me atravessa de alguma forma enquanto sujeito político – queria que, de alguma forma, minha pesquisa de doutorado pudesse contribuir para o registro e o entendimento desse processo que tinha duas faces: por um lado, o “desmonte da educação pública<sup>46</sup>”, que ganhou proporções catastróficas no

---

<sup>46</sup> Termo muito utilizado para referir-se às medidas de Bolsonaro no âmbito da educação, destaco uma entrevista que o sociólogo César Callegari concedeu à Carta Capital em maio de 2019, na qual ele explica que em apenas quatro meses de governo já era possível observar “a materialidade dessa política destrutiva”.

governo Bolsonaro<sup>47</sup> e, de outro, os movimentos que – a meu ver – pareciam resistir a esse processo.

Dessa forma, ao adentrar nos meandros da presente investigação e constatar toda a questão político-econômica envolvendo o Banco Mundial – já apresentada e discutida no primeiro capítulo – percebi que seria interessante me debruçar sobre as diferentes *possíveis* formas de resistência a esse desmonte: os movimentos sociais e os Projetos de leis. Ambos com uma preocupação em comum: a questão das línguas estrangeiras nas escolas e os profissionais envolvidos em seu ensino, desde aqueles que formam professores de línguas estrangeiras até mesmo os professores de línguas da educação básica.

Em outras palavras, passei a me interessar pela forma como professores e pesquisadores começaram articular-se num movimento de resistência a esses processos de reformas educacionais. Por estar inserida no Fica Espanhol Brasil<sup>48</sup>, movia-me observar o modo como esse movimento articulava-se e queria sempre tratar de entender o que estava em jogo pensando no sujeito enquanto um coletivo, naquele que estava perdendo seus direitos, mas agora, no entanto, não o de aprender a língua, mas o de ensinar.

Diante do exposto, neste capítulo me dedico a aprofundar as reflexões nas ações do Movimento Fica Espanhol Brasil e do Movimento por uma Educação Plurilíngue (MOVEPLU). Cabe ressaltar que os desdobramentos desses movimentos sociais diante da aprovação da Lei 13.415/2017 serão o foco deste capítulo. Para tanto, inicialmente, é preciso compreender os movimentos sociais, o que passo a fazer na sequência.

---

Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/callegari-o-projeto-e-o-desmonte-da-educacao-publica/>, acesso em: 31 maio 2023.

<sup>47</sup> Em meu projeto de pesquisa inicial o objeto eram as contradições entre o escasso ensino de línguas estrangeiras na Educação Básica e o processo de internacionalização do Ensino Superior. No decorrer do doutorado, ao cursar disciplinas de História das Ideias Linguísticas, decidi por dedicar-me aos movimentos sociais, mas acredito que compreender essas contradições através do estabelecimento de relações entre as duas esferas mencionadas seja relevante para registros sobre a história das línguas estrangeiras no Brasil.

<sup>48</sup> Fui suplente dos representantes do Estado de São Paulo, os colegas Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> María Teresa Celada (USP) e Prof. Dr. Jorge Rodrigues de Souza Júnior (IFSP). Tratarei sobre o movimento Fica Espanhol Brasil mais adiante, ainda neste capítulo.

## 2.2. Os Movimentos Sociais

Para que seja possível tratar sobre o Movimento Fica Espanhol Brasil e o Movimento por uma Educação Plurilíngue é preciso, inicialmente, compreender a ideia de movimento social. Para tanto, passo a problematizá-la a partir das ciências sociais para, posteriormente, observá-la a partir de uma perspectiva discursiva.

Percorrer esse caminho foi possível a partir da leitura de Modesto (2014), que em seu trabalho “Movimentos (d)e resistência no espaço urbano<sup>49</sup>” analisa o funcionamento discursivo de movimentos urbanos da cidade de Salvador (Bahia) – especificamente Movimento Desocupa e Movimento Ocupa Salvador. O autor “se propõe a questionar os modos pelos quais os movimentos sociais, mais especificamente os movimentos sociais urbanos, situam a resistência na significação da cidade e dos sujeitos cidadãos”, buscando entender “o que, para esse tipo de movimento, significa resistir e como essa significação está relacionada com o próprio espaço urbano e os sujeitos que nele vivem” (MODESTO, 2014, p. 7).

Como já mencionado na introdução deste trabalho, o autor apresenta um panorama bibliográfico e teórico para que seu leitor possa compreender a noção de movimento social e sobretudo suas implicações para as condições de produção brasileiras. Com o objetivo de encontrar propostas sobre os movimentos sociais, Modesto (2014) traz campos articulados das ciências sociais e, em seguida, volta-se à produção da Análise de Discurso para construir um lugar teórico que, segundo ele, permitirá entender os movimentos de uma maneira discursiva.

Para o autor

Neste aspecto em específico, a questão da resistência vem como um ponto do qual não se pode escapar, visto que o modo como, em geral, a resistência é mobilizada em relação aos movimentos sociais parece constituir uma evidência que, de nossa perspectiva de analista, nos conduz a contrapor os sentidos de resistência que circulam amplamente com os formulados no âmbito da teoria materialista do discurso. (MODESTO, 2014, p. 57-58)

Retomarei essa questão da resistência mais adiante, no entanto, chamo atenção para a articulação que o autor faz a partir da teoria materialista do discurso: os

---

<sup>49</sup> Para uma leitura mais aprofundada abrangendo diversos teóricos que tratam sobre os movimentos sociais cf. capítulo 2 da obra de Modesto (2014), intitulado “Sobre movimentos e resistência”.

sentidos de *resistência* que circulam no âmbito dessa teoria são contrapostos quando colocados em relação com o modo como essa palavra é mobilizada referindo-se aos movimentos sociais.

Considerando, pois, essas questões iniciais, passo a trazer suas reflexões sobre a noção de movimentos sociais, que começa com a definição de “movimentos sociais urbanos” de Luiz Antônio Machado da Silva e Alicia Ziccardi<sup>50</sup>. Modesto (2014) traz uma citação em que os autores, referindo-se ao contexto latino-americano e particularmente ao Brasil, fazem um recorte de determinados protagonistas dos movimentos sociais, citando desde a organização e luta de setores populares urbanos até as formas de expressão de determinadas classes dominantes.

Mais do que essa definição, interessa-me que a noção de *contradição* – especificamente a de *contradição urbana* – que precisa ser levada em consideração como parâmetro de observação dos movimentos sociais, tal como explica Modesto (2014). Assim, os autores fazem a seguinte proposta com base em Manuel Castells:

O que importa é indicar que, a partir deste momento, a sociologia contou com novas bases analíticas, desta vez assentadas na incorporação da noção de contradição como forma de apropriar-se do entendimento da realidade urbana. As chamadas contradições urbanas assentar-se-iam sobre dois tipos particulares de problemas: a) os relacionados à organização social do espaço (divisão técnica e social do território); b) os que concernem à produção, distribuição e gestão dos meios de consumo coletivo (habitação, equipamentos coletivos, transporte, saúde, educação). (MACHADO DA SILVA; ZICCARDI, 1983 apud MODESTO, 2014, p. 59).

A partir dessa citação, Modesto (2014) explica que as formulações das reivindicações dos movimentos surgiriam com a fusão do caráter da contradição urbana com a emergência dos movimentos sociais urbanos. Essas reivindicações são um indicador das necessidades sociais quando um “agente/ator social” as reconhece como tal.

O autor explica ainda que Machado da Silva e Zicardi (1983) destacam a necessidade de considerar outras formas de articulação, além das organizações formais, como parte importante das lutas sociais. No entanto, os autores parecem criticar a tendência de analisar os movimentos sociais como autônomos, argumentando que a mera existência formal de uma organização não garante que exista também um verdadeiro

---

<sup>50</sup> A obra dos autores citada por Modesto é a seguinte: MACHADO DA SILVA, L. A.; ZICCARDI, A. Notas para uma discussão sobre “movimentos sociais urbanos”. In: MACHADO DA SILVA, L. A. et al. **Movimentos sociais urbanos, minorias étnicas e outros estudos**. Brasília: ANPOCS, 1983.

movimento social. Por fim, para eles a possibilidade da existência de um movimento social está baseada em seu caráter reivindicatório e em sua organização – requisito para seu aparecimento e desenvolvimento.

Sobre a existência dos movimentos sociais, é preciso levar em consideração também as contradições inerentes a eles – e a qualquer coletividade que seja – dado ao litígio que caracteriza os vínculos e os laços sociais (GUIMARÃES, 2001; ORLANDI, 1998).

Rodríguez-Alcalá (2010, p 145) também fala sobre essa questão do litígio, para a autora

A tarefa que se coloca para pensar nos fenômenos culturais é, portanto, definir a *diferença* de outra perspectiva, que contemple a contradição, o desacordo, o desentendimento que caracterizam, em todas as instâncias a relações sociais. Como afirma Thomas Herbert (pseudônimo de M. Pêcheux), as relações sociais *nunca* foram naturais para deixar de sê-lo um dia; elas são relações políticas (ideológicas), afetadas por relações de força sempre antagônicas, contraditórias. As políticas que se pretendem democráticas devem partir, portanto, desse reconhecimento e criar um espaço para condução desse litígio, retomando as expressões de Rancière (1996). (itálicos da autora)<sup>51</sup>

Com as reflexões da autora é possível perceber como essa questão do litígio está vinculada a todo e qualquer “nós” no sentido coletivo, desde o ponto de partida de sua própria enunciação – o “nós” universal, o da humanidade; o nacional, o das comunidades subnacionais ditas “étnicas”, o dos grupos de reivindicação de direitos e até mesmo o das classes sociais – não seria diferente, é claro, com os movimentos com os quais estou trabalhando.

Modesto (2014) traz ainda a reflexão de outros autores, como a de Lúcio Kowarick (1987<sup>52</sup>), que tem como objetivo apresentar “perspectivas teóricas que relacionam os movimentos sociais urbanos e o Estado, bem como a relação desse tipo de organização social com a construção de uma identidade cultural e os conflitos de classe” (MODESTO, 2014, p. 62).

Modesto (2014) se interessa pelo modo como Kowarick (1987) problematiza tanto os estudos que apresentam a oposição como a principal forma de relação entre os

<sup>51</sup> A obra de Rancière citada pela autora é a seguinte: RANCIÈRE, J. **O Desentendimento: Política e Filosofia**. São Paulo: Editora 34, 1996.

<sup>52</sup> A obra de Kowarick citada por Modesto (2014) é a seguinte: KOWARICK, L. F. F. **Movimentos Urbanos no Brasil Contemporâneo: Uma Análise de Literatura**. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 1, n.3, 1987. p. 38-50.

movimentos sociais e o Estado quanto aqueles que consideram essa relação como não antagonica por natureza. Essa problematização fornece pistas para entender o que Modesto designa como *efeito de resistência*, que busca analisar no *corpus* de sua pesquisa. Isso se dá, segundo ele mesmo, porque “a oposição é uma evidência construída no discurso que analisamos, embora seja a contradição, como real da história, que esteja sustentando o seu dizer” (MODESTO, 2014, p. 62).

Para Kovarick:

o conflito e antagonismo entre dominados e dominantes no contexto das reivindicações e lutas urbanas contra o Estado, ao retomar uma visão estreita de conflito de classes, a partir de uma premissa de análise – a oposição natural e radical – pode redundar numa postura de cunho genérico que deixa de apreender a riqueza de processos políticos que, certamente, variam muito de uma conjuntura para outra. (KOVARICK, 1987 apud MODESTO, 2014, p. 64)

Ainda no âmbito das ciências sociais, Modesto (2014) traz as reflexões de Regina Bega dos Santos (2008)<sup>53</sup>. Para a autora os *movimentos sociais urbanos*

se colocam contra uma determinada situação de vida e, com base em sua organização, procuram mudar esse estado de coisa (*status quo*), podendo usar a força física ou a coerção. (SANTOS, 2008, p. 10 apud MODESTO, 2014, p. 65)

De acordo com Modesto (2014):

A estudiosa segue afirmando que ‘na tradição brasileira, raramente os movimentos urbanos usam a força física. Já a coerção política relaciona-se com a capacidade de pressão de cada movimento específico [...] no sentido de coagir o poder público para o cumprimento das reivindicações deste ou daquele movimento’. (SANTOS, 2008, p. 10 apud MODESTO, 2014, p. 65)

Modesto (2014) explica que a autora coloca a constituição dos movimentos sociais urbanos como intrinsecamente relacionada a uma posição de oposição: a cidade é o ponto de disputa que traz à tona, por um lado, a projeção do planejamento realizada para e pelas classes dominantes e, por outro, as necessidades das classes dominadas.

---

<sup>53</sup> A obra de Santos citada por Modesto (2012) é a seguinte: SANTOS, Regina Bega. **Movimentos sociais urbanos**. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

Interessa-me também o modo como as relações entre povo-poder são discutidas por Maria da Glória Gohn ([1995] 2012) para falar sobre os movimentos sociais no decorrer dos anos. A autora faz um compêndio sobre acontecimentos das décadas de 1980 e 1990, inclusive apontando que houve uma mudança no perfil das lutas sociais: “enquanto nos anos de 1980 as lutas e os movimentos sociais foram organizados por entidades político-partidárias, sindicais, religiosas, e outras, nos anos de 1990, são pluriclassistas, com apoio e participação das camadas médias da população”. Sobre esse cenário de mudança, a autora explica ainda, que antes “as lutas se articulavam num panorama de busca de mudanças político-sociais, de ordem estrutural” e que o modelo referencial da década de 90 é outro: “ênfatisa os valores da ética e da moral” (GOHN [1995] 2012, p. 205-206).

Sobre os anos 2000 a autora reflete:

Há um novo cenário neste milênio: novos tipos de movimentos, novas demandas, novas identidades, novos repertórios. Proliferam-se movimentos multi e pluriclassistas. Surgiram movimentos que ultrapassam fronteiras da nação, são transnacionais. (GOHN, [1995] 2012, p. 224)

Diante desse novo cenário, Gohn ([1995] 2012) explica que os movimentos sociais no século XXI são divididos em três formatos organizativos: i) a *primeira categoria*, dos “movimentos identitários, que lutam por direitos sociais, econômicos, políticos e, mais recentemente culturais. São movimentos de segmentos sociais excluídos, usualmente (mas não exclusivamente) pertencentes às camadas populares” (GOHN, [1995] 2012, p. 224); ii) a *segunda categoria* “é a dos movimentos de luta por melhores condições de vida e de trabalho no plano urbano e no rural, que demandam acesso para as condições por terra, moradia, alimentação, educação, saúde, transporte, lazer, emprego, salário, etc” (GOHN, [1995] 2012, p. 227-228); a *terceira categoria* “forma um grande bloco – são os movimentos globalizantes, ou transnacionais” (GOHN, [1995] 2012, p. 231). Cabe destacar, no entanto, que apesar da autora diferenciá-los em três formatos organizativos diferentes, os fundamentos desses movimentos não parecem ter essa distinção, visto que o objetivo de todos são direitos sociais, econômicos e políticos.

Cabe destacar que na segunda categoria, segundo a autora, a luta pela educação

nunca teve grande visibilidade como ator independente, pois suas demandas foram, frequentemente, incorporadas por sindicatos de

professores e demais profissionais da educação ou por articulações mais amplas, como a luta pela educação no período da Constituição, levada a efeito pelo Fórum Nacional de Luta pela Escola Pública. Além da parceria com esses atores – que continuaram atuantes após a década de 1990 –, as reformas neoliberais realizadas no ensino fundamental e médio alteraram de tal maneira o cotidiano das escolas que deram as bases para a um movimento popular pela educação. (GOHN, [1995] 2012, p. 229)

Retomando o trabalho de Modesto (2014, p. 71), o autor faz um percurso – muito mais detalhado do que as considerações que aqui apresento – para “dar visibilidade à questão da legitimidade da organização popular social enquanto constituinte das transformações sociais”. E explica que:

De nossa perspectiva, não se pode negar a mobilização social coletiva enquanto possibilidade de provocar o ‘furo no social’ (cf. Pêcheux, [1975] 2009<sup>54</sup>). Contudo, há de se chamar atenção para a ideia construída em torno da noção de ator social que, para nós, subsumi a individuação, o *sujeito-de-direito*. Isso significa dizer que focar o estabelecimento de um antagonismo, de uma oposição, apaga a relação contraditória que se estabelece entre os movimentos sociais e os poderes que estes pretendem antagonizar. E, para nós, é na contradição que a efetivação dos furos no social pode vir a acontecer. Trata-se de entender a resistência na contradição ainda que seja a evidência da oposição que esteja sendo visibilizada. (MODESTO, 2014, p. 71-72).

Considerando, pois, essa perspectiva em que *é na contradição que a efetivação dos furos no social pode vir a acontecer* e entendendo a *resistência* nessa *contradição* funcionando enquanto *evidência de uma oposição* é que passo a pensar na relação entre dominação e resistência.

Para tanto, é preciso retomar, num primeiro momento, como a *resistência* é considerada em Pêcheux ([1975] 2009) – no “Anexo III” de *Semântica e Discurso*. No texto em questão o autor retoma a afirmação de Lacan<sup>55</sup> que está na epígrafe deste capítulo para explicar que:

Só há causa daquilo que falha (J. Lacan). É nesse ponto preciso que ao platonismo falta radicalmente o inconsciente, isto é, causa que determina o sujeito exatamente onde o efeito de interpelação o captura: o que falta é essa causa, na medida em que ela ‘se manifesta’

<sup>54</sup> A obra de Pêcheux é “Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio”, que está referenciada ao final deste trabalho.

<sup>55</sup> Na epígrafe, no entanto, trago uma citação cuja tradução é “Só há causa daquilo que manca.” (LACAN, 2008 [1964], p. 25), deixo registrado as diferentes possibilidades de tradução.

incessantemente sob mil formas (o lapso, o ato falho etc.) no próprio sujeito, pois os traços inconscientes do significante não são jamais ‘apagados’ ou ‘esquecidos’, mas trabalham, sem se deslocar, na pulsação *sentido/non-sens* do sujeito dividido. (PÊCHEUX, 2009 [1975], p. 277)

Dessa forma, para o autor:

Retraçar a vitória do lapso e do ato “falho” nas falhas da interpelação ideológica não supõe que se faça agora do inconsciente a fonte da ideologia dominada [...]. Não estamos, com isso, querendo sugerir que o lapso ou o ato falho seriam, como tais, as bases históricas de constituição das ideologias dominadas; a condição real de sua disjunção em relação à ideologia dominante se encontra na luta de classes como contradição histórica motriz (um se divide em dois) e não em um mundo unificado pelo poder de seu mestre. (PÊCHEUX, [1975] 2009, p. 278).

A essas questões é interessante articular as reflexões que estão no texto "Delimitações, inversões, deslocamentos", sobre as resistências e o funcionamento da ideologia, evitando o que Pêcheux ([1990] 2012) chama de dois efeitos religiosos complementares.

O primeiro desses efeitos “consiste em localizar a fonte do processo revolucionário em um discurso teórico que, através de sua presença-ausência enquanto rede de conceitos eficazes, induziria, do exterior, a revolução no mundo existente”. Já o segundo, “em pressupor, no interior do mundo existente, a existência de um germe revolucionário independente, presente no estado prático como uma essência certamente travada, reprimida, cominada, mas no entanto prestes a fazer irromper [...] e a dominar, por sua vez, quando chegar o dia” (PÊCHEUX ([1990] 2012, p. 16).

Assim, o autor destaca que é preciso reconhecer que "as ideologias dominadas se formam *sob* a dominação ideológica e *contra* elas, e não em um ‘outro mundo’, anterior, exterior ou independente" (PÊCHEUX [1990] 2012, p. 16). Em outras palavras, as disputas sociais, enquanto disputas políticas que operam sob o princípio da contradição, não são de fato disputas.

Interessa-me o modo como Modesto (2014) explica, do ponto de vista materialista, a resistência:

É por isso que a transformação, a resistência é, no ponto de vista discursivo materialista, um movimento que se dá na contradição. Ela não está no sujeito (nem em seu voluntarismo). Trata-se de um trabalho

que coaduna a contradição (o real da história) e o equívoco (a falha da língua na história) funcionando no sujeito, mas não a partir do sujeito. (MODESTO, 2014, p. 74)

O autor propõe ainda a noção de *Efeito de Resistência* ao considerar o funcionamento da contradição em nossa formação social e, propriamente, segundo ele, “no modo como uma formação social está sustentada no contraponto contraditório dos modos de produção que as constituem, bem como o funcionamento dos discursos dos movimentos sociais pela oposição”. Através de suas análises explica que dois pontos o fizeram chegar a essa formulação:

O primeiro diz respeito ao modo como a oposição se torna uma evidência em nossa formação social, sobretudo no que diz respeito à caracterização dos movimentos, que se sobrepõe (silenciando/apagando) o funcionamento efetivo da contradição.

O segundo enfatiza a contradição estabelecida na reiteração do mesmo por uma posição discursiva constituída e formulada como contrária e que, por ser contrária, se apresenta (se intenta) como propositora do novo. (MODESTO, 2014, p. 158)

Acredito que esse *efeito de resistência* também pode mostrar o funcionamento dos movimentos sociais com os quais trabalho nesta tese. O que tentarei mostrar nos próximos itens.

### 2.3. O Movimento Fica Espanhol Brasil

O Movimento Fica Espanhol Brasil tem um papel fundamental no apoio e no incentivo à apresentação de Projetos de lei sobre a oferta da língua espanhola nos diferentes Estados brasileiros. Alguns recortes desses documentos serão apresentados e analisados ao final deste capítulo e uma análise mais detalhada de seus argumentos será apresentada no Capítulo 3. Além disso, mais atualmente, o Fica Espanhol Brasil atua no âmbito federal estabelecendo uma relação de diálogo com deputados para a aprovação de um Projeto de Lei federal, sobre o qual tratarei mais adiante.

Antes, porém, é interessante conhecer a história do surgimento, ainda que recente, desse coletivo. Para tanto, é preciso lembrar o que já foi apresentado e discutido no Capítulo 1 deste trabalho, primeiramente: a Lei 13.415/2017 foi uma norma jurídica gerada a partir de uma Medida Provisória, MP 746/2016, que já previa em sua

textualidade uma reformulação do Ensino Médio – amplamente criticada pelos profissionais de educação.

O Movimento Fica Espanhol surgiu, primeiramente, no Rio Grande do Sul<sup>56</sup> como reação a essa Medida Provisória em questão. Importante ressaltar que é, desde o início, um movimento de uma parcela da sociedade que está na universidade e que recebe – naquele momento – apoio dos professores. Posteriormente, como será mostrado mais adiante, passa a ser um movimento nacional e formado por professores.

É, inclusive, sintomático que o Fica Espanhol tenha surgido no Rio Grande do Sul, porque o peso do espanhol nesse estado não é o mesmo do que em outras regiões do Brasil, sobretudo pela *fronteira* com Argentina e Uruguai, países membros do Mercosul – aspecto que será trabalhado no próximo capítulo.

Sobre o surgimento do movimento descrevem Sturza e Dias (2023, pp. 321, 322):

O Movimento em defesa da permanência da oferta do Espanhol nas escolas do Rio Grande do Sul se concretizou pela confluência de duas iniciativas: a primeira delas, gestada nas universidades do interior do estado do Rio Grande do Sul (UFPEL, UNIPAMPA, UFSM, UFFS), através da organização do Grupo de Trabalho do Espanhol do Rio Grande do Sul (GTERS) que vinha, desde 2009, debatendo a situação do Espanhol nas escolas estaduais. O grupo se instituiu para discutir e se posicionar em relação ao teor das propostas associadas à política linguística expansionista do Instituto Cervantes, que fez seguidas investidas para assumir um protagonismo sobre a situação da Língua Espanhola no Brasil, entre elas, a de também se ocupar de formação de professores, sobretudo, pela necessidade, naquele momento, de cumprir com que a Lei 11.161 previa, ou seja, que a oferta deveria ser implementada até 2010.

Sturza e Dias (2023) pontuam ainda que a formação a que se referem, no Brasil, é responsabilidade atribuída exclusivamente às universidades públicas e privadas e, por essa razão, ocorreu a criação de comissões, manifestos e solicitação de reuniões com o governo federal. O grupo concretizou-se quando – na proposta da reforma do Ensino Médio – já se anunciava o descaso em relação à permanência do espanhol nas escolas. (STURZA; DIAS, 2023).

As autoras falam ainda sobre uma segunda iniciativa, que surgiu

---

<sup>56</sup> Agradeço à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cleci Bevilacqua (UFRGS) pelo relato tão rico de como o Movimento teve início no Rio Grande do Sul e por me fornecer tão prontamente artigos e trabalhos sobre o assunto, os quais contribuíram para a escrita deste subitem.

através da atuação de alunos e docentes vinculados ao PIBID – Espanhol da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), o qual nomeou o movimento a partir de uma chamada nas mídias sociais como #Ficaespanhol. A confluência dos interesses dos dois grupos em prol do Espanhol nas escolas se efetiva e se amplia a partir da revogação da Lei nº 11.161/2005. (STURZA; DIAS, 2023, p. 322)

Sobre esse segundo momento, Labella-Sánchez e Bevilacqua (2019, p. 269), por sua vez, contam que:

Ainda em 2016, vários coletivos de professores e estudantes do estado [Rio Grande do Sul] fizeram diversas manifestações e contatos com senadores e deputados na tentativa de barrar a conversão da MP na Lei nº 13.415. Sem obter êxito, em 2017, esses mesmos coletivos se unificaram em torno do grupo #FicaEspanhol – criado na mesma semana da publicação da MP 746, por alunos do Programa Interinstitucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID UFRGS Espanhol. No momento, as ações em torno a esse movimento reúnem professores e estudantes da FURG, IFRS, IFSUL, UFFS, UFPel, UFRGS, UFSM, UNIPAMPA e CAp (UFRGS), professores estaduais e municipais do Estado do RS.<sup>57</sup>

As autoras explicam ainda que houve uma grande campanha em defesa da Língua Espanhola tanto nas redes sociais quanto nos veículos de comunicação, o que fez com que houvesse uma repercussão em outros estados brasileiros. E, a partir do contato com Juliana Brizola (PDT), deputada estadual, “foi protocolada uma Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 270/2018 que previa a inserção da oferta do ensino de língua espanhola na Constituição do Estado do RS” (LABELLA-SÁNCHEZ; BEVILACQUA, 2019, p. 269).

O #FicaEspanhol manteve a mobilização e compareceu nas sessões da Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul, outros deputados estaduais passaram a apoiar a proposta, que foi aprovada em dezembro de 2018. A aprovação como Emenda Constitucional nº 74, tornou-se exemplo de ação concreta resultante de uma mobilização que reuniu alunos e professores.

---

<sup>57</sup> Importante mencionar que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), “oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais”. Esta e demais informações podem ser encontradas em: <http://portal.mec.gov.br/pibid>. Acesso em: 30 jun. 2021.

Diante de um resultado assertivo, promissor e otimista – diria até esperançoso – outros lugares passaram a adotar o bordão do Movimento, alterava-se apenas o nome do Estado depois de #FicaEspanhol e, assim, o Movimento Fica Espanhol foi a estratégia encontrada para pressionar deputados (no âmbito Estadual, mas também vereadores no Municipal) a apresentarem Projetos de lei cujo objetivo fosse a permanência da Língua Espanhola no currículo regular. Como já mencionei anteriormente, é justamente a textualidade das Justificativas/Justificações desses projetos que me interessa. Na Introdução deste trabalho já antecipei também que a Justificativa é um texto que tem por objetivo explicar a proposta ou ainda expor as razões para que aquela norma seja editada ou aprovada, acompanham, assim, a proposição de um Projeto de lei.

Antes, porém, de passar para a análise de tais documentos é importante ainda destacar que o Movimento se unificou e se ampliou a nível nacional. Em 2020, docentes do Estado de Goiás – inspiradas nos movimentos que já se organizavam ao redor do Brasil, em diversos Estados – emitiram uma convocatória para uma reunião de um movimento que foi denominado #FicaEspanholBrasil, na qual participaram professores de Espanhol de todo território nacional que atuam em diferentes níveis de ensino da educação brasileira.

Em pouco tempo o Fica Espanhol Brasil já contava com ao menos dois representantes de quase todos os estados brasileiros e do Distrito Federal, com exceção do Amapá, que não apresentou nenhuma representação. A maioria dos estados contou também com um representante suplente, dessa forma, o movimento somou inicialmente em torno de 70 (setenta) professores – muitos dos quais já atuavam nas Associações de Professores de Espanhol de seus respectivos estados – da Educação Básica, Institutos Federais e Universidades.

Após discussões foram definidos os princípios, as estratégias e o objetivo principal do movimento: “Propor a obrigatoriedade do componente curricular de Língua Espanhola na Educação Básica buscando na legislação as bases que a legitimem”, o qual é apresentado em uma das cartas do Fica Espanhol, através da qual o Movimento apresenta-se da seguinte forma:

[R17]

**A partir do reconhecimento da necessidade de um ensino público, gratuito, de qualidade, plurilíngue e multicultural no Brasil, este movimento tem como objetivo:**

**Propor a obrigatoriedade do componente curricular de Língua**

**Espanhola na Educação Básica** buscando na legislação as bases que a legitimem.

Para tanto, considera necessárias 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**. (grifos meus)

A partir do R17 é possível observar alguns pontos interessantes no modo como o Movimento Fica Espanhol formula essa questão dos direitos e deveres linguísticos. Há uma contradição entre, de um lado, o reconhecimento da necessidade de um ensino público plurilíngue e multicultural no Brasil, bem como da importância do desenvolvimento e implementação de um trabalho de sensibilização da sociedade sobre a diversidade linguística e cultural na educação e, de outro, o objetivo de propor a obrigatoriedade do componente curricular Língua Espanhola e, como seu próprio nome sugere, pois “pede” apenas que *fique* o espanhol. Dessa forma, é possível perceber que não se trata de qualquer diversidade, ou seja, não há uma simetria entre o espanhol e as outras línguas estrangeiras. Há, necessariamente, uma hierarquização do “plurilinguismo” em que a primeira língua a ocupar esse *lugar* seria a espanhola.

É uma relação contraditória em que o dever (obrigatoriedade) da língua espanhola contribui para o apagamento do direito (opção) ao plurilinguismo. Essa contradição marca uma primeira divergência de opiniões entre os membros do movimento. Desse modo, o cenário ideal é que houvesse o reconhecimento de que não há simetria entre as línguas, entre seu funcionamento, e, diante disso, pudessem ser estabelecidos os critérios dessa hierarquização nas políticas de língua, conforme os diferentes espaços.

Junto a essa apresentação, nas cartas enviadas aos deputados com o objetivo de solicitar apoio para o fortalecimento do movimento e para a realização dos objetivos, constavam também as seguintes informações:

[R18]

Cabe lembrar que a integração latino-americana é um dos objetivos presentes na Constituição Federal de 1988 que, no Parágrafo Único do Artigo 4º prevê: “A República Federativa do Brasil buscará a

integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações”. Para dar sequência a tal processo, a questão do conhecimento da língua se torna fundamental e o Brasil teria, sem dúvida, como liderar com comprometimento e qualidade a inserção do espanhol no seu sistema educativo. Existe, nesse sentido, um caminho em boa parte traçado a partir de todo o trabalho de integração educativa realizado pelos países membros do Mercosul, dentre os quais o Brasil sempre cumpriu um papel fundamental.

É nesse caráter formativo que se inscreve a aprendizagem de espanhol em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas. Essa perspectiva possibilitará aos alunos a ampliação de horizontes de comunicação e de intercâmbio cultural, científico e acadêmico, abrindo novos percursos de acesso, de construção de conhecimentos e de participação social. Tal projeção se sustenta no fato de que o espanhol é a segunda língua mais falada no mundo e, também, é a segunda mais utilizada na comunicação internacional, tanto para fins diplomáticos quanto para fins comerciais.

Através desta carta já é possível perceber que há, por um lado, um direcionamento para relacionar o ensino da língua espanhola no Brasil a um traço do trabalho de integração educativa do Mercosul. Por outro, a aprendizagem dessa língua vai se sustentar no fato de que o “espanhol é segunda língua mais falada no mundo e, também, é a segunda mais utilizada na comunicação internacional, tanto para fins diplomáticos quanto para fins comerciais”<sup>58</sup>. Esses dois modos de justificar a importância da oferta da língua espanhola no sistema de ensino estão ligados a uma quebra, a uma (segunda) divergência entre membros do Movimento Fica Espanhol, que está ligada aos diferentes processos de interpretação sobre a relevância do espanhol como língua a ser ensinada.

Para além da divergência na definição das estratégias, o movimento precisou organizar-se para um melhor funcionamento. Os professores, então, dividiram-se em Grupos de Trabalho (GTs), que exerciam as seguintes atividades: captação de apoio social e divulgação; elaboração e revisão de documentos; contatos políticos e assessorias; levantamento de dados específicos sobre o espanhol; e impacto social e econômico da língua espanhola no Brasil<sup>59</sup>.

Há questões interessantes sobre os primeiros meses de trabalho do coletivo.

---

<sup>58</sup> Esses argumentos são recorrentes nos Projetos de lei apresentados nas Assembleias Legislativas de diferentes estados e que tratam sobre a manutenção da oferta da língua espanhola, serão analisados no próximo Capítulo.

<sup>59</sup> Conheço o funcionamento interno do movimento porque, como já mencionei anteriormente também em nota de rodapé, participei como representante suplente do Estado de São Paulo. Agradeço ao Prof. Dr. Jorge Rodrigues de Souza Júnior (IFSP), que atuou como representante do Estado de São Paulo, por me ajudar a recuperar os acontecimentos do Movimento Fica Espanhol Brasil.

Havia o reconhecimento da necessidade de um ensino público, gratuito, de qualidade, *plurilíngue e multicultural* no Brasil, tal como previa seu documento fundacional. Além disso, alguns gestos realizados no âmbito do movimento alcançaram resultados importantes. Dentre eles, cito uma solicitação junto ao CNE realizada pelo Grupo de Trabalhos de Elaboração e revisão de documentos (GT2), do qual eu fazia parte. O GT2 articulou-se para enviar um ofício<sup>60</sup> ao Conselho Nacional de Educação (CNE) solicitando que fosse enviado às Secretarias de Educação dos estados um ofício circular ou um parecer para registrar que a oferta da Língua Espanhola continuasse sendo recomendada no Ensino Médio, dando continuidade “a uma tradição de uma oferta ampliada de línguas estrangeiras nesse nível escolar”.

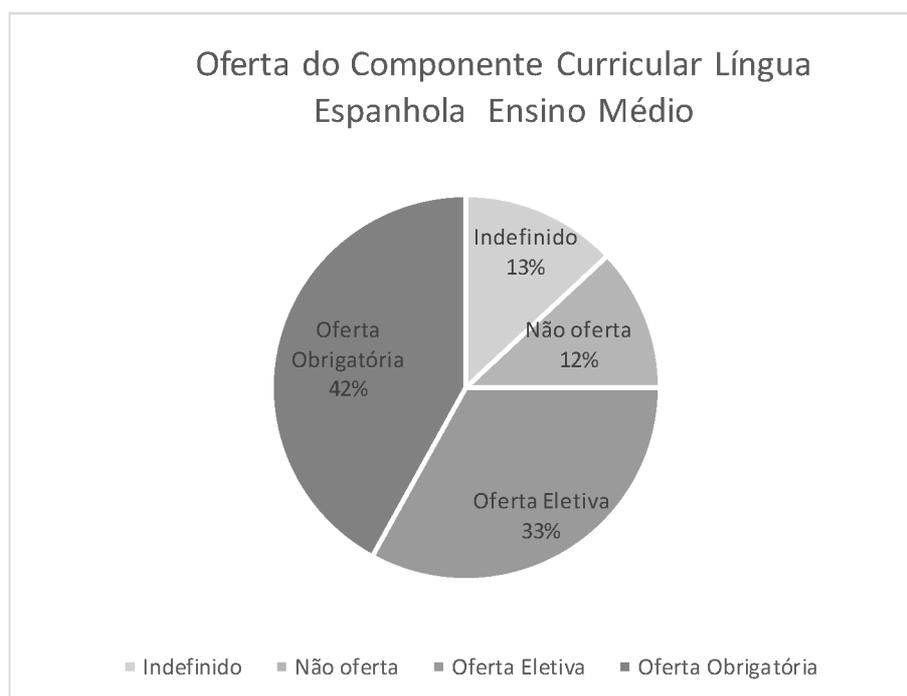
Para que fosse realizada tal solicitação, era preciso saber quais estados optaram pela manutenção dessa língua. Nesse sentido, foram elaborados questionários que os representantes responderam a partir de consulta aos documentos de seus respectivos estados<sup>61</sup>. Segundo esse levantamento realizado entre os meses de agosto e setembro de 2021, o Componente Curricular Língua Espanhola ainda era ofertado obrigatoriamente em 42% dos estados brasileiros e em 33% havia a oferta eletiva<sup>62</sup>, mesmo diante da revogação da Lei 11.161/2005. Tal como mostra o gráfico a seguir:

---

<sup>60</sup> Ofício Fica Espanhol nº 1/2021, de 16 de setembro de 2021, assunto: “Consulta e solicitação sobre a situação da língua espanhola no Sistema de Educação Básica dos Estados com os ajustes curriculares resultantes da Lei 13.415/2017.

<sup>61</sup> A tabulação dos dados foi, então, realizada pelos professores e integrantes do GT, Antônio Carlos Silva Júnior e Joyce Palha Colaça, ambos da Universidade Federal de Sergipe.

<sup>62</sup> Não é possível dizer qual língua tem a oferta obrigatória nos casos em que a língua espanhola é eletiva porque a pesquisa do Fica Espanhol Brasil não abordou esse aspecto.

**Gráfico 1:** Oferta da Língua Espanhola no Ensino Médio

Fonte: GT2: Elaboração e revisão de documentos do Movimento Fica Espanhol Brasil  
Coordenação: Joyce Palha (UFS).

O levantamento em questão mostra que 75% dos estados brasileiros deram continuidade ao ensino da língua espanhola como componente curricular obrigatório ou optativo. E apenas 12% dos estados optaram por não dar continuidade à oferta da língua espanhola, dentre essa minoria está o Estado de São Paulo.

Como será possível ver a partir da análise dos Projetos de lei que será iniciada ainda neste capítulo, a decisão pela manutenção da oferta do ensino de língua espanhola nas unidades federativas considerou os investimentos já realizados e toda a estrutura desenvolvida para que essa língua continuasse sendo ofertada: desde a formação e contratação de professores, produção de conhecimentos e saberes, pesquisa, desenvolvimento curricular e reflexão sobre etapas do processo ensino-aprendizagem.

Apesar de uma porcentagem alta de estados que mantiveram a língua espanhola em seus currículos, a disposição de normas em nível nacional que preveem essa manutenção se faz estritamente necessária, pois, sem elas há um progressivo e paulatino enfraquecimento e destruição dos espaços de ensino dessa língua.

Nesse sentido, foi enviado à Maria Helena Guimarães de Castro, Presidente do Conselho Nacional de Educação (CNE), o seguinte ofício, com o objetivo de fazer uma “consulta e solicitação sobre a situação da língua espanhola no Sistema de Educação

## Básica dos Estados com os ajustes curriculares resultantes da Lei 13.415/2017”:

[R19]

Tendo em vista a aprovação, em 16 de fevereiro de 2017, da Lei 13.415/2017, que altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, temos conhecimento de que alguns Estados da Federação não deram continuidade à implementação da Língua Espanhola nos currículos da Educação Básica. A oferta da referida língua continua sendo possível nesses âmbitos de acordo com o parágrafo quarto do artigo 35-A da Lei 13.415/2017: “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”.

A esse argumento devemos somar outro, de suma importância: a partir de uma pesquisa (ainda em andamento) feita pelo Movimento Fica Espanhol Brasil, constatou-se que 75% dos estados optaram pela manutenção da Língua Espanhola como componente curricular. Deste total, 42% optou por inseri-la como disciplina obrigatória e 33% como eletiva (dados recolhidos até 02 de setembro de 2021). Interpretamos essa decisão como uma expressão de bom senso que optou por aproveitar todos os investimentos públicos feitos entre o ano de sanção da Lei 11.161/2005, que previa a obrigatoriedade da oferta da língua espanhola com matrícula facultativa pelos alunos, e sua revogação em fevereiro de 2017, pela referida Lei 13.415. Trata-se de mais de onze anos, ao longo dos quais foram abertos novos cursos de formação de professores e realizados concursos públicos, foram redigidas as Orientações Curriculares de Língua Espanhola (em item separado do que se designou como “Conhecimentos de Línguas Estrangeiras”), foram realizadas também seis edições do Plano Nacional do Livro Didático – três para os anos finais do Ensino Fundamental e três para o Ensino Médio – e foram implementadas ainda leis estaduais que asseguravam a oferta dessa língua. Mencionamos essas, entre outras muitas ações, levadas a cabo no decorrer do período em questão. Devemos ressaltar a decisão desses Estados da União como um chamado à razão no sentido de aproveitar o investimento realizado no âmbito de um planejamento educacional desse porte. De fato, essa determinação segue os princípios estabelecidos no art. 37 da Constituição Federal de 1988 no que tange a respeitar “o princípio de eficiência” na administração pública, neste caso na esfera dos estados.

Sabemos, no entanto, como antecipamos, que em alguns Estados as Diretrizes Curriculares ainda não foram aprovadas e, por essa razão, acreditamos que este seja o momento adequado para que esse Conselho Nacional de Educação, em ofício circular ou parecer enviado às Secretarias de Educação dos diversos Estados, deixe registro de que a oferta dessa língua continua sendo recomendada no Ensino Médio – de acordo com o já mencionado parágrafo da legislação atual que dá continuidade a uma tradição de uma oferta ampliada de línguas estrangeiras nesse nível escolar – e, também, nos anos finais do Ensino Fundamental. Nesse mesmo sentido, pensamos, inclusive, que uma orientação desse Conselho caberia para nortear e instruir as escolas da

rede privada que, em muitos casos, estão retirando a Língua Espanhola de seus currículos.

No documento em questão, o Movimento Fica Espanhol Brasil chama atenção para os investimentos que já haviam sido realizados pelo governo nos mais de onze anos em que a Lei 11.161/2005 esteve em vigor, dentre eles elenca: i) a abertura de cursos de formação de professores; ii) realização de concursos públicos, iii) redação das Orientações Curriculares de Língua Espanhola; iv) inclusão do espanhol no Plano Nacional do Livro Didático; v) implantação de leis estaduais para assegurar a oferta dessa língua. Todos esses dados indicam que poderia haver um melhor aproveitamento dos investimentos realizados no âmbito de um planejamento educacional. Assim, diante de todo esse cenário, foi solicitado ao Conselho Nacional de Educação que orientasse as escolas – através das Secretarias de Educação – que a oferta da Língua Espanhola enquanto Componente Curricular para o Ensino Médio continuasse sendo recomendada. Acredito que não houve resposta do Conselho ao Movimento, pois não foi publicada nenhuma ação referente à essa proposta.

Antes mesmo dessa solicitação ao CNE, o Movimento Fica Espanhol Brasil começou a estudar os Projetos de lei que estavam tramitando na Câmara dos Deputados e, a partir das reflexões suscitadas em torno desses projetos, foi decidido entrar em contato com o Deputado Felipe Carreras (PSB/PE) e, assim, o Movimento Fica Espanhol Brasil passou a atuar no incentivo e apoio ao Projeto de Lei nº 3849 de 2019 de sua autoria, que previa uma alteração na LDB de 1996, com o seguinte texto:

[R20]

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, grifos meus)

Como já apresentado no Capítulo 1, a LDB de 1996 foi alterada pela Lei 13.415/2017,

passando a vigorar da seguinte forma nos respectivos artigos:

[R2]

Art. 26.

[...]

§ 5º No currículo do ensino fundamental, **a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa.** ([Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017](#)). (BRASIL, 2017, grifos meus)

[R7]

Art. 35-A

[...]

§ 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. ([Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017](#)). (BRASIL, 2017, grifos meus)

Com o Projeto de Lei 3849/2019 a Língua Espanhola passaria a ser ofertada ao lado do inglês nos currículos do Ensino Fundamental e seria incluída, obrigatoriamente, nos currículos do Ensino Médio.

No R20 é possível ver que o PL 3849/29 propõe uma alteração nos deveres anteriormente estabelecidos pela Reforma do Ensino Médio (R2 e R7): a escola que antes tinha o dever de oferecer obrigatoriamente o inglês e uma outra língua estrangeira, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol passaria a ter o dever de oferecer obrigatoriamente a língua inglesa e a língua espanhola, caso o projeto em questão fosse aprovado. Dessa forma, o aluno que tinha o dever estudar inglês e que havia perdido o direito de estudar uma segunda língua, passa a ter o dever de estudar as duas línguas estrangeiras: inglês e espanhol.

Na Justificativa do Projeto de Lei em questão, o Deputado Felipe Carreras expõe que:

[R21]

Trata-se de reinserir, nos currículos dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, a oferta do ensino da língua espanhola, transformado em mera opção, embora preferencial, pela Lei nº 13.415, de 2017, que revogou a Lei nº 11.161, de 2005, que tratava do **ensino dessa língua irmã nas escolas brasileiras.**

A inserção do Brasil no contexto da América Latina, sua integração com os países vizinhos, nas dimensões política, econômica, educacional e cultural não pode prescindir do ensino da língua espanhola às crianças e jovens de nossa sociedade.

A simples revogação da Lei nº 11.161, de 2005, representou um retrocesso nessa política de integração continental. É preciso revertê-lo. Estou seguro de que a relevância da iniciativa haverá de ser reconhecida pelos ilustres Pares, emprestando-lhe o necessário apoio para sua aprovação. (BRASIL, 2019, grifos meus)

Quando cita a Lei 11.161/2005 o deputado refere-se a ela como a lei “que tratava do ensino dessa língua irmã nas escolas brasileiras”. Assim, ao assumir que são “línguas irmãs”, há também um apelo à questão da integração regional, lembrando a importância política, econômica, educacional e cultural do ensino da língua espanhola.

Esse projeto de Carreras foi, inicialmente, apensado ao Projeto de Lei 3380/2015, do Senador Romário (PSB/RJ), que possui uma tramitação bicameral: tramitou anteriormente no Senado como Projeto de Lei nº 70/2015, foi aprovado e passou às apreciações na Câmara dos Deputados. A redação inicial do projeto em questão previa a alteração da LDB de 1996 para inserir novas disciplinas obrigatórias nos currículos dos ensinos fundamental e médio.

Em reunião com o assessor do Deputado Felipe Carreras, o movimento foi instruído a entrar em contato com o Deputado Júlio Delgado (PSB/MG), relator do PL 3380/2015 na Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC). O GT 2 – responsável pela elaboração de documentos – escreveu uma Minuta de Nota Técnica, defendendo a oferta do ensino de línguas estrangeiras no sistema educacional brasileiro e justificando um parecer favorável do relator.

O Movimento Fica Espanhol Brasil começa uma articulação pedindo apoio a alguns membros da Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania, nesses diálogos toma ciência de que o texto do PL sofrerá alterações antes da votação. Essas referidas articulações são concomitantes com muitas postagens de *cards* no *Instagram*, com os membros do movimento subindo *hashtags* e marcando deputados<sup>63</sup>.

Em outubro de 2021 o Projeto 3380/2015 foi apreciado pela referida comissão com um substitutivo e aprovado. O referido substitutivo, então, passou a ter o seguinte texto:

---

<sup>63</sup> O movimento faz, inclusive, uma solicitação à Deputada Bia Kicis, então Presidente da Comissão de Constituição e Justiça, pedindo a colocação em votação do relatório apresentado pelo Deputado Júlio Delgado à CCJ em 15 de junho de 2021.

[R22]

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

“Art. 26

[...]

§ 5º Na base nacional comum curricular correspondente ao ensino fundamental, **a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa e em caráter optativo a língua espanhola.**

Art. 35-A

[...]

§ 4º A base nacional comum curricular correspondente ao ensino médio incluirá, obrigatoriamente, **tanto o estudo da língua inglesa quanto o da língua espanhola, e poderá haver a oferta de outras línguas estrangeiras, em caráter optativo**, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.<sup>64</sup> (grifos meus)

O Projeto de Lei que antes previa que seriam ofertadas “a língua inglesa e língua espanhola” nos currículos do ensino fundamental, a partir do sexto ano, passa a prever que: “será ofertada a língua inglesa e em caráter optativo a língua espanhola”. Já com relação ao ensino médio a proposta é mantida apenas com uma alteração na forma de dizer “obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e da língua espanhola, e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo” passa a ser escrito como “obrigatoriamente, tanto o estudo da língua inglesa quanto o da língua espanhola, e poderá haver a oferta de outras línguas estrangeiras, em caráter optativo”. O próximo passo é a aprovação no Plenário<sup>65</sup>.

No que se refere aos direitos e deveres, esse PL substitutivo prevê que escola terá o dever de oferecer obrigatoriamente o inglês tanto nos currículos do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio. Já com relação à língua espanhola, ela continua sendo um dever, no entanto, para o Ensino Fundamental é uma opção. Há também a possibilidade de ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo. O aluno teria, então o direito e o dever de estudar o inglês e o espanhol, esta última língua no Ensino Médio, e teria o direito (opção) de estudar o espanhol no Ensino Fundamental e outras línguas estrangeiras no Ensino Médio, desde que a instituição as oferecesse.

Concomitantemente com as articulações para aprovação do Projeto de Lei

<sup>64</sup> Parecer disponível em:

[https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=2075494&filename=Tramitacao-PL%203380/2015](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2075494&filename=Tramitacao-PL%203380/2015). Acesso em: 27 ago. 2023.

<sup>65</sup> É justamente nesse ponto crucial de articulação política que o Movimento por uma Educação Plurilíngue entra em contato com o Movimento Fica Espanhol – aspecto que tratarei com mais detalhes no próximo item.

3849/2019 do Deputado Felipe Carreras (PSB/PE), agora no Plenário, houve uma reunião entre alguns integrantes do Movimento Fica Espanhol Brasil com o Senador Flávio Arns (PODEMOS/PR), que segundo se dispôs a apresentar um Projeto de Lei no Senado que atendesse às necessidades do Movimento Fica Espanhol Brasil. Esse projeto foi protocolado em agosto de 2021 (Projeto de Lei 3036/2021) e prevê que:

[R23]

Art.26.

[...]

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

Art. 35-A.

[...]

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, **no horário regular de aulas**, 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, 2021, grifos meus)

O Projeto de Lei 3036/2021 prevê a obrigatoriedade da língua espanhola nos currículos do ensino fundamental e médio e acrescenta “no horário regular de aula”. Uma determinação interessante quando pensamos que, por exemplo, em São Paulo ocorre um *processo de extracurricularização* da língua espanhola e de outras línguas estrangeiras – o que abordarei com mais detalhes ainda no decorrer deste capítulo.

Em setembro de 2021, o Senador Humberto Costa (PT/PE) também apresenta um Projeto de Lei – o PL 3059/2021 – cujo foco é a obrigatoriedade da língua espanhola, no entanto, volta a colocá-la como *facultativa* no ensino fundamental:

[R24]

“Art. 26

[...]

§ 5º No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, serão ofertadas a língua inglesa e, **de forma facultativa**, 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, 2021a, grifos meus)

Ambos os projetos foram apresentados no Senado e encontram-se em processo de tramitação.

Como é possível observar há, nos textos desses projetos analisados, um jogo que marca uma tensão de sentidos no processo discursivo: existe uma disputa entre, por um lado, prever “obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e da língua espanhola” (R20) e, por outro, incluir “em caráter optativo a língua espanhola” (R22) ou ainda “e, de forma facultativa, o espanhol” (R24).

É possível observar essa tensão sobretudo com relação ao Ensino Fundamental. Isso ocorre porque há uma descontinuidade nos textos dos projetos quanto à obrigatoriedade da oferta da língua espanhola nessa etapa de ensino. Parece haver, no entanto, um consenso de que a língua espanhola seja *obrigatória* no ensino médio, o que já vinha ocorrendo desde a Lei 11.161/2005.

Essa tensão de sentidos entre obrigatório e facultativo que se coloca no ensino da língua espanhola, ou melhor, no dever da escola em ensinar essa língua – sobretudo no âmbito do Ensino Fundamental –, não se coloca para o inglês, visto que desde a Reforma do Ensino Médio o inglês aparece como sendo *a língua* – a única língua estrangeira obrigatória – da grade curricular do sistema educacional de ensino brasileiro.

Para além do acompanhamento dos desdobramentos desses processos e do apoio a eles, sobretudo ao do Felipe Carreiras, muitos foram os acontecimentos no decorrer desses anos de atuação do Movimento Fica Espanhol Brasil, dentre eles destaco em ordem cronológica:

No dia 17 de março de 2022 durante uma coletiva de imprensa o Ministro da Educação, Milton Ribeiro, e representantes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) apresentaram a nova configuração do que chamaram de Novo Exame Nacional do Ensino Médio (Novo ENEM), que seria implantado a partir de 2024. O ENEM, que antes possibilitava a escolha entre inglês ou espanhol, voltaria a ter apenas a língua inglesa como possibilidade de língua integrada às outras áreas do conhecimento.

Além disso, em 2023 tivemos a volta de Luiz Inácio Lula da Silva (PT) ao poder, o que gerou entre os profissionais da educação a esperança de que as medidas tomadas por Jair Messias Bolsonaro (do então PSL) fossem revogadas, no entanto, a resposta veio através de uma “suspensão” da Reforma do Ensino Médio. Vale lembrar, inclusive, que o acordo com o Banco Mundial – tal como explicitado no Capítulo 1 –

esteve em vigência até o final de 2023, ou seja, houve um investimento e era preciso responder a esse investimento.

Uma das primeiras ações realizadas pelo Governo Federal foi uma consulta pública para a avaliação e reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio e. através da Portaria 399, de 8 de março de 2023, o Ministério da Educação propôs

[R25]

Definir os componentes curriculares cujos saberes precisam ser contemplados na oferta das áreas do conhecimento. Sugere-se que espanhol (alternativamente), arte, educação física, literatura, história, sociologia, filosofia, geografia, química, física, biologia e educação digital passem a figurar na composição da FGB. (BRASIL, 2023)

FGB é a sigla para Formação Geral Básica, que passará por uma recomposição da carga horária. Meses depois do resultado dessa consulta pública, o Deputado Bacelar (PV/BA) apresenta o Projeto de Lei 2601/2023 que é assinado por vários outros deputados<sup>66</sup>, cuja ementa prevê alteração na LDB de 1996, dentre elas, que “Os currículos do Ensino Médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da Língua Inglesa e da Língua Espanhola e poderão ofertar línguas estrangeiras, em caráter optativo, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino” (BRASIL, 2023a). E, além disso, prevê o componente “Línguas Estrangeiras Modernas” (sem especificação) para a Formação Geral Básica, referente ao Ensino Médio. O PL foi apensado a outro<sup>67</sup> de autoria do mesmo deputado e encontra-se em processo de tramitação.

Mesmo diante de todo o cenário descrito, a partir da perspectiva do Movimento Fica Espanhol Brasil, a solução mais viável ainda era a de continuar as manifestações nas redes sociais e o apelo aos deputados pela aprovação do Projeto de Lei 3849/2019, do Deputado Felipe Carreras, que apresentou recentemente um Requerimento de Desapensação solicitando que tanto o projeto de sua autoria quanto o PL 1580/2019 fossem desapensados do conjunto de proposições encabeçadas pelo PL 3390/2015 – já

---

<sup>66</sup> Dep. Bacelar (PV/BA) - Fdr PT-PCdoB-PV 2 Dep. Tarcísio Motta (PSOL/RJ) - Fdr PSOL-REDE 3 Dep. Chico Alencar (PSOL/RJ) - Fdr PSOL-REDE 4 Dep. Ivan Valente (PSOL/SP) - Fdr PSOL-REDE 5 Dep. Professora Luciene Cavalcante (PSOL/SP) - Fdr PSOL-REDE 6 Dep. Luiza Erundina (PSOL/SP) - Fdr PSOL-REDE 7 Dep. Sâmia Bomfim (PSOL/SP) - Fdr PSOL-REDE 8 Dep. Fernanda Melchionna (PSOL/RS) - Fdr PSOL-REDE 9 Dep. Túlio Gadêlha (REDE/PE) - Fdr PSOL-REDE 10 Dep. Célia Xakriabá (PSOL/MG) - Fdr PSOL-REDE 11 Dep. Talíria Petrone (PSOL/RJ) - Fdr PSOL-REDE 12 Dep. Pastor Henrique Vieira (PSOL/RJ) - Fdr PSOL-REDE

<sup>67</sup> Projeto de Lei 1299/2023.

mencionado, do Senador Romário. O argumento para a realização desse pedido foi o de que dentre todas as proposições apensadas àquele projeto, apenas essas duas possuem o mesmo objetivo em comum, que é o de “estimular e ampliar a oferta do ensino da língua espanhola na educação básica”<sup>68</sup>. Hoje ambos os projetos tramitam juntos e aguardam aprovação no Plenário, tendo sido incluído diversas vezes nas pautas, mas não chegaram a ser apreciados.

Com o passar do tempo os integrantes do movimento passaram a discordar sobre algumas ações. Para alguns fazia mais sentido, por exemplo, apoiar o Projeto de Lei 10682/2018, do Deputado Bacelar (PV/BA), que simplesmente revogava a Lei 13.415/2017, o cenário ideal não apenas para a língua espanhola, mas para as outras línguas estrangeiras e para a educação como um todo.

Dentre as disparidades, a mais significativa delas, em minha interpretação, se deu na relação com integrantes do Movimento por uma Educação Plurilíngue, o que passo a tratar no próximo item.

Antes de avançar, cabe destacar um aspecto relevante acerca da disparidade em questão. Foi precisamente a partir dessas divergências que emergiram dissidências relacionadas ao Movimento Fica Espanhol Brasil, especialmente entre os representantes do Estado de São Paulo.

A partir do contato estabelecido via movimento com o relator o relator Ivan Cláudio Pereira Siqueira, um dos membros do Conselho Nacional de Educação, os representantes do Estado de São Paulo<sup>69</sup> – junto à Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo (APEESP) e a Associação Brasileira de Hispanistas (ABH) – auxiliamos, na elaboração de um relatório cujo tema foi: “Normas nacionais sobre ensino-aprendizagem da língua espanhola”, que foi enviado à Câmara de Educação Básica e aprovado.

---

<sup>68</sup> O Requerimento de Desapensação pode ser encontrado em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=2269155&filename=Tramitacao-PL%203849/2019](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2269155&filename=Tramitacao-PL%203849/2019). Vale ressaltar ainda que o PL 1580/2019 é de autoria do Deputado João H. Campos (PSB/PE) e que não tratei anteriormente dele pois não foi uma das opções consideradas pelo Movimento Fica Espanhol Brasil para apoiar.

<sup>69</sup> Tive a oportunidade de trabalhar ao lado da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> María Teresa Celada (USP), Prof. Dr. Jorge Rodrigues de Souza Júnior (IFSP) e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cleci Bevilacqua (UFRGS) na elaboração desse relatório. No referido documento, trouxemos muitos dos argumentos utilizados pelo Movimento Fica Espanhol Brasil e citamos o fato de São Paulo possuir “quatro universidades públicas que tradicionalmente oferecem cursos de formação de professores de espanhol, havendo ainda Programas de Pós-graduação de longa tradição no país”. Chamamos atenção ainda para a manutenção do ensino da língua espanhola no município de São Paulo no currículo do Ensino Médio. Número do processo: 23001.000570/2022-17.

## 2.4. O Movimento por uma Educação Plurilíngue

O Movimento por uma Educação Plurilíngue (MOVEPLU) é um coletivo nacional, que surge com a proposta, como o próprio título já indica, de uma educação plurilíngue nas escolas. É composto por professores de diversas línguas estrangeiras e normalmente assinam sua documentação as seguintes organizações: Associação Brasileira de Professores de Alemão (ABraPA), Associação Brasileira de Professores de Italiano (ABPI), Associação dos Professores de Francês do Amapá (APROFAP), Associação dos Professores de Francês do Espírito Santo (APFES), Associação dos Professores de Francês do Estado do Rio de Janeiro (APFERJ), Federação Brasileira dos Professores de Francês (FBPF), Fórum de Professores de Francês do Estado do Rio de Janeiro (FPFRJ).

É interessante notar que a questão da educação plurilíngue é colocada por associações de professores de três línguas estrangeiras modernas advindas da Europa: alemão, italiano e francês. Línguas que, na história brasileira, puderam encontrar espaço para serem oferecidas em escolas. Também cabe notar que não há uma associação de professores de espanhol que tenha se unido ao MOVEPLU.

Com uma proposta diferente da apresentada pelo Movimento Fica Espanhol Brasil, o MOVEPLU<sup>70</sup> abrange outras línguas, além do espanhol, considerando que “o Brasil é um país pluricultural e multilíngue e com especificidades regionais” e que cada região possui uma necessidade diferente justamente pela “situação geográfica do país e suas fronteiras com países de língua espanhola, bem como de outras línguas, como a francesa”.

Além disso, o documento que apresenta a proposta desse movimento aponta para “as comunidades falantes de outras línguas existentes em território nacional, sejam elas indígenas, de imigração, de sinais, crioulas ou afro-brasileiras” e não deixa de mencionar os “fatores históricos que condicionam a opção para uma determinada língua estrangeira/adicional”. Desse modo, o texto dá visibilidade a uma relação que marca, por um lado, as línguas reconhecidas como existentes em território nacional além do português e, de outro, outras línguas, reconhecidas como línguas estrangeiras.

---

<sup>70</sup> A partir de agora mobilizarei recortes da “Proposta do Movimento por uma Educação Plurilíngue para alteração do texto da LDB, considerando o substitutivo apresentado para o PL 3849/2019 (apensado ao PL 3380/2015)”. Disponível em: [http://fbpf.org.br/arquivos/Proposta\\_MOVEPLU\\_3849-2019.pdf](http://fbpf.org.br/arquivos/Proposta_MOVEPLU_3849-2019.pdf). Acesso em: 28 ago. 2023.

Entretanto, a possibilidade de uma proposta de educação plurilíngue que inclua línguas dos povos originários, línguas de sinais ou afro-brasileiras não é formulada. O que fica formulado enquanto língua de uma educação plurilíngue fica restrito à inclusão, “em caráter optativo, uma segunda língua adicional/estrangeira\*, preferencialmente a língua espanhola” (a proposição na íntegra aparece no R26 que está na sequência).

Dito de outro modo, as línguas pertencentes a populações tradicionalmente desse território são marginalizadas. Essas *relações de força* são efeito do processo de *colonização linguística*<sup>71</sup> que, como já foi antecipado na introdução, segundo Mariani (2004), resulta um processo histórico de confronto entre línguas que estão em condições assimétricas de poder. A língua colonizadora se impõe e legitima-se frente à outras. Nesse caso, a língua adicional é também a língua do colonizador, o que pode ser pensado a partir da *relação entre línguas e espaço de enunciação* de Guimarães (2002).

Mas também não deixa de ser interessante notar que há uma abertura para a formulação do termo “adicional”, justificado pelo próprio MOVEPLU da seguinte forma:

Nossa preferência é pelo uso de “língua adicional”, por compreender a necessidade de abrangência de um maior número de línguas, mas entendemos que talvez esse termo seja menos viável e, nesse caso, concordamos que possa ser substituído por “língua estrangeira”.

No entanto, imediatamente depois, vem a especificação: “concordamos que possa ser substituído por ‘língua estrangeira’”. A proposta plurilíngue, neste caso, também fica marcada pelo predomínio de línguas de colonização, preferencialmente o espanhol.

Todos esses pontos elencados anteriormente são argumentos que o MOVEPLU articula para defender o plurilinguismo na educação brasileira, dessa forma propõe as seguintes emendas ao substitutivo ao projeto de Lei nº 3.849/2019, de Felipe Carreiras<sup>72</sup>:

---

<sup>71</sup> Voltarei a trabalhar com esse conceito no Capítulo 3, quando analiso a textualidade dos Projetos de leis.

<sup>72</sup> A proposta de alteração foi feita ao Projeto de Lei Substitutivo, que consta no Relatório do Deputado Júlio Delgado ao PL 3380/2015, de autoria do Senador Romário e seus apensados, posteriormente a uma reunião com o Movimento Fica Espanhol Brasil, a qual passarei a relatar na sequência.

[R26]

Onde se lê:

Art. 26

[...]

§ 5º Na base nacional comum curricular correspondente ao ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa e em caráter optativo a língua espanhola.

Leia-se:

§ 5º Na base nacional comum curricular correspondente ao ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa e, em caráter optativo, uma segunda língua adicional/estrangeira\*, preferencialmente a língua espanhola. (sublinhados do autor)

[R27]

Onde se lê:

Art. 35-A

[...]

§ 4º A base nacional comum curricular correspondente ao ensino médio incluirá, obrigatoriamente, tanto o estudo da língua inglesa quanto o da língua espanhola, e poderá haver a oferta de outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

Leia-se

§ 4º A base nacional comum curricular correspondente ao ensino médio incluirá, obrigatoriamente, tanto o estudo da língua inglesa quanto o de uma segunda língua adicional/estrangeira, preferencialmente a língua espanhola, e poderá haver a oferta de outras línguas estrangeiras/adicionais, em caráter optativo, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. (sublinhados do autor)

Em termos gerais, a proposta do MOVEPLU dialoga muito com a forma como a LDB de 1996 abordava a obrigatoriedade de línguas estrangeiras modernas, em que havia a possibilidade de que outras línguas fossem ofertadas. Isso é justificado pelo próprio movimento, que explica:

[R28]

Em termos gerais, independente do texto final apresentado, a proposta é a de colocar “uma segunda língua adicional, preferencialmente a língua espanhola” ou “uma segunda língua estrangeira, preferencialmente a língua espanhola” nos trechos do texto em que hoje se contempla apenas a língua espanhola.

Tal proposta busca dar possibilidades reais para que as outras línguas, além do inglês e do espanhol, possam continuar sendo ofertadas nos locais onde isso já ocorre, sem que exista um impedimento legal, caso o PL seja aprovado.

Além disso, destaca a relevância do espanhol e mantém o protagonismo que o idioma já possui e continuará possuindo em relação às outras línguas minoritárias, dada sua importância na América do Sul e as consequentes políticas públicas em desenvolvimento em nosso país.

Antes desse documento ser encaminhado aos deputados, o MOVEPLU entrou em contato com o Movimento Fica Espanhol Brasil, solicitou uma reunião na qual professores de outras línguas expuseram a preocupação com a falta da possibilidade de que fossem ofertadas, sobretudo em locais onde já ocorre, línguas estrangeiras como o francês, italiano e alemão. Diante da situação exposta, pediram autorização para dialogar com os deputados a fim de pedir alteração no Projeto de lei de Felipe Carreras.

A isso se entrelaça uma questão que já havia sido apresentada na Introdução desta tese, a partir de Orlandi (1998) e Guimarães (2001). Orlandi (1998) fala sobre três posições sociais e suas éticas para as políticas linguísticas, dentre elas: as razões do Estado, das Instituições – o princípio da unidade como valor; razões das relações entre povos, entre nações, entre Estados – o princípio da dominação como valor; e razões relativas aos que falam as línguas – princípio da diversidade como valor.

Tendo em vista essas diferentes posições formuladas por Orlandi (1998), Guimarães (2001) diz que é preciso considerar o espaço do litígio e do conflito como parte do objeto de estudo sobre a ética e a política ligado às relações entre línguas. O autor convida ainda a uma reflexão sobre o modo de funcionamento do litígio em que as posições sustentam a igualdade de direito à enunciação e à significação. Dessa forma, é interessante pensar sobre a historicidade do litígio que se dá entre determinadas línguas europeias no *espaço de enunciação* brasileiro.

O Movimento Fica Espanhol Brasil, depois de muita discussão, se dispôs a enviar um documento por escrito afirmando o posicionamento de não se opor diante das ações que o MOVEPLU fizesse no sentido de propor emendas ao PL 3849/2019 (do Deputado Felipe Carreras), em busca da obrigatoriedade de mais de uma língua estrangeira moderna, preferencialmente, o espanhol.

Esse gesto do Movimento Fica Espanhol Brasil de não se opor ao MOVEPLU – mas também de não o apoiar – revela a contradição no modo de funcionamento de um coletivo que em sua fundação diz defender o plurilinguismo. Dessa forma, é possível ver como os *processos de dominação* também se inscrevem em um “movimento de *resistência*”. Importante ressaltar ainda que o Estado de São Paulo foi o estado com mais divergência de opiniões com relação aos rumos que o Fica Espanhol Brasil estava

tomando nesse sentido.

## 2.5. A construção da legitimidade nos Projetos de lei

Como já expliquei anteriormente, no Capítulo 3 desta tese me dedico a analisar os Projetos de lei que foram aprovados, arquivados ou que ainda que estão em tramitação nas Assembleias Legislativas de diferentes estados, cujo objetivo é a manutenção da oferta da língua espanhola nos respectivos sistemas de ensino.

A fim de fornecer ao leitor a compreensão de um panorama geral da situação abrangendo todos os projetos, apresento – também no Capítulo 3 – um quadro elucidativo com os estados, os números dos projetos e a situação de tramitação de cada um deles. Feito isso, trabalho com recortes dos textos desses documentos, com o objetivo de observar regularidades e descontinuidades entre eles. A análise em questão contempla sobretudo sentidos dados ao espanhol no espaço discursivo do Sistema Educativo Brasileiro.

No entanto, faz-se necessário antecipar a análise de alguns recortes dos referidos projetos neste capítulo, pois eles dialogam com o que venho trabalhando acerca do sujeito coletivo de direito que compõe ambos os *movimentos sociais*. A partir da análise da textualidade dos Projetos de lei é possível compreender a importância da presença de especialistas da língua na articulação política e no fornecimento de argumentos para que esses projetos sejam legitimados. Estou referindo-me a professores, representantes das Associações de Professores de Espanhol e Instituições de Ensino que passam a ocupar outro papel, para além daquele da educação em sala de aula, atuando como agentes político-linguísticos no processo legislativo para dar força a discursos pela manutenção do ensino do espanhol como língua estrangeira em diferentes estados.

Considerando, pois, essas questões, passo a trabalhar com recortes de alguns dos Projetos de lei.

Para que seja possível pensar na importância do que aqui denomino “especialistas da língua” é importante apresentar, dentre os documentos já mencionados anteriormente, o Projeto de Lei da Paraíba. Vale ressaltar ainda que Paraíba foi o primeiro estado cujo projeto foi aprovado, sendo sancionada a Lei 11.191/2018. Souza (2020, s/p.) explica que

é preciso destacar o papel de fundamental importância exercido pela articulação e esforços dos professores de espanhol da Paraíba,

representados pela Associação de Professores de Espanhol do Estado da Paraíba (APEEPB), em todas as etapas de elaboração, tramitação e aprovação do projeto de lei na Assembleia Legislativa daquele estado.

Vejamos a articulação entre professores desse estado no texto da Justificativa do Projeto de Lei, do qual recorto o primeiro parágrafo:

[R29]

**A comissão de professores de Língua Espanhola**, constituída por representantes da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Universidade Federal de Campina Grande (UFGC) e docentes da Rede Estadual de Ensino, instituída através de diálogos com a Comissão de Educação da Assembleia Legislativa do estado da Paraíba, **repudia impetuosamente a revogação da Lei 11.161 (...)**. (PARAÍBA, 2017)

No caso da Paraíba percebe-se que foi criada uma comissão de professores, de diferentes instituições, que abrange tanto universidades quanto a rede estadual de ensino, para dialogar com a Comissão de Educação da Assembleia Legislativa do Estado. A legitimidade do Projeto de Lei se constrói pela articulação da comissão a essas instituições.

De modo geral, a Justificativa do Projeto de Lei é construída a partir de especificidades dessas instituições do estado da Paraíba, dentre elas destaco uma questão apontada sobre os professores e os cursos de licenciatura em letras português/espanhol:

[R30]

Além de não garantir aos estudantes acesso aos estudos de Língua Espanhola, existe ainda o fator professor: profissionais qualificados simplesmente ficam à deriva, sem oportunidade de trabalho. A revogação da Lei 11.161/2005 e a nova LDB apontam para a extinção dos cursos de licenciatura e a desvalorização dos profissionais dessa área que, assim como professores da Rede Estadual, se dedicaram por longos anos de estudos, seja de graduação, especialização, mestrado e doutorado.

Se por um lado não é mais obrigatória a oferta de Língua Espanhola no Ensino Médio, por outro, se perde a lógica da UFGC, UEPB e UFPB de formarem professores deste componente curricular na Paraíba. Os cursos de licenciatura plena em Letras/ Espanhol na Paraíba estão ameaçados, caso o ensino da Língua Espanhola saia em definitivo da Rede Estadual. (PARAÍBA, 2017)

O texto do PL da Paraíba reconhece que houve, a partir da Lei 11.161/2005, um investimento em cursos de formação de professores e mostra uma preocupação com

esses profissionais, referindo-se tanto aos que estão em formação quanto aos que já atuam na rede estadual de ensino, que com a Reforma do Ensino Médio não têm mais oportunidade de trabalho.

Além disso, trago o seguinte recorte que trata sobre os alunos:

[R31]

Em pesquisa realizada no ano de 2014 pelo INEP /MEC verifica-se que mais de 70 % dos candidatos da região Nordeste que se submetem ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), optam pela Língua Espanhola e, atualmente, serão obrigados em muitas escolas a estudar inglês, muitas vezes interrompendo um ciclo de estudos. Indagamos sobre a desigualdade de conhecimentos que ocorrerá entre alunos da rede privada, que manterá o ensino da língua espanhola, e os da escola pública que não terão acesso a estes estudos. (PARAÍBA, 2017)

É possível observar que o papel do ensino da língua espanhola para o aluno é sustentado a partir do argumento da escolha dessa língua no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Para além disso, é possível dizer que o argumento implica também em enfatizar a desigualdade ao acesso ao ensino superior porque na contemporaneidade a aprovação no ENEM significa o ingresso na Universidade.

Há uma Nota Técnica publicada no ano de 2021 pela Coordenação-Geral de Instrumentos e Medidas (CGIM) em parceria com a Diretoria da Avaliação da Educação Básica (DAEB) que contém o seguinte quadro:

**Quadro 2:** Número de participantes que escolheram espanhol no ENEM

Ano	Participantes		
	Total	Qtd. Espanhol	% Espanhol
2010	4.626.094	2.636.121	56,98
2011	5.380.857	3.346.416	62,19
2012	5.814.644	3.683.519	63,35
2013	7.204.252	4.443.750	61,68
2014	8.760.366	5.333.253	60,88
2015	7.792.024	4.640.457	59,55
2016	8.681.686	5.053.678	58,21
2017	6.763.122	3.769.057	55,73
2018	5.554.791	2.964.322	53,37
2019	5.141.645	2.702.032	52,55
2020	5.825.370	3.132.593	53,78

Fonte: Nota Técnica nº 10/2021/CGIM/DAEB

Em todo o Brasil, no decorrer de todos esses anos, desde 2010, a Língua Espanhola foi opção de escolha da maioria dos estudantes. Mesmo posteriormente à sanção da Lei 13.415/2017 que instituiu o Novo Ensino Médio e que revogou a obrigatoriedade da oferta dessa língua, a preferência dos estudantes continuou sendo pela língua espanhola.

Já o texto do Projeto de Lei de Rondônia – que também foi aprovado – tem uma particularidade muito interessante. Ele foi apresentado pela Associação de Professores de Espanhol do Estado de Rondônia, como é possível observar nos seguintes recortes:

[R32]

**A Associação de Professores de Espanhol do Estado de Rondônia – APERO**, representando os professores e alunos de língua, cultura e literatura espanhola do Estado **apresentou a este parlamentar proposta de inclusão da Língua Espanhola no currículo do Ensino Médio e Fundamental**. Apesar de várias discussões e de normas administrativas editadas pela SEDUC é imprescindível a normatização através de Lei para regulamentar o que a Lei Federal 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, oportunizou aos estados da federação.

[R33]

**A APERO – Associação de Professores de Espanhol do Estado de Rondônia através desta proposta expressa sua preocupação e repúdio à revogação da Lei 11.161 de 2005**, Lei esta, fruto de todo debate descrito acima. Ainda mais sendo esta revogação realizada através de Medida Provisória nº 746 do Governo Federal sem debates e estudos e principalmente sem mensurar o impacto negativo aos profissionais e alunos brasileiros. (RONDÔNIA, 2018, grifos meus)

Aqui, não há menção a instituições específicas, mas à associação e ao modo como ela se apresenta: enquanto “representando os professores e alunos de língua, cultura e literatura espanhola do Estado”. A legitimidade do projeto se constrói pela associação em sua representatividade.

Um outro funcionamento pode ser observado no projeto da Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo (APEESP), cuja tramitação ficou por um tempo estagnada devido ao pedido de vista<sup>73</sup> feito pelo deputado estadual Mauro

---

<sup>73</sup> Segundo o Glossário de Termos Legislativos o “Pedido de Vista” é um: Instrumento regimental que possibilita ao parlamentar suspender o processo de apreciação de proposição no âmbito das comissões, para análise mais detalhada do seu conteúdo”. Disponível em: [https://www.congressonacional.leg.br/legislacao-e-publicacoes/glossario-legislativo/-/legislativo/termo/pedido\\_de\\_vista#:~:text=Instrumento%20regimental%20que%20possibilita%20ao,mais%20detalhada%20do%20seu%20conte%C3%BAdo](https://www.congressonacional.leg.br/legislacao-e-publicacoes/glossario-legislativo/-/legislativo/termo/pedido_de_vista#:~:text=Instrumento%20regimental%20que%20possibilita%20ao,mais%20detalhada%20do%20seu%20conte%C3%BAdo). Acesso em: 20 ago. 2023.

Bragato (PSDB). Trago a seguir dois recortes do referido projeto:

[R34]

**A Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo – APEESP, com 35 anos completados em 2018, tem com um de seus papéis agir em defesa dos interesses da educação e, por isso, tem nos auxiliado na construção deste projeto de lei em favor do ensino de língua espanhola na educação básica.**

[R35]

Segundo dados do Sistema Nacional de Cadastramento e Registro de Estrangeiros, da Polícia Federal, apresentados em audiência realizada em 19 de outubro de 2017 na ALESP **sobre o ensino de línguas estrangeiras na rede pública estadual pelo Prof. Jorge Rodrigues de Souza Junior, presidente da Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo**, se se for considerar os imigrantes legais que atualmente vivem em nosso país, mais da metade (51,6%) se encontra no Estado de São Paulo. A maioria desses (368.188 ou 65,5%) está concentrada na capital paulista. (SÃO PAULO, 2018, grifos meus)

No primeiro recorte, vemos que a legitimidade do projeto vai se construindo a partir da Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo enquanto uma associação que existe há 35 anos e que “tem como um de seus papéis agir em defesa dos interesses da educação”.

A construção dessa legitimidade continua no segundo recorte, com a enunciação do nome do então presidente da Associação, enquanto quem apresentou à ALESP dados do Sistema Nacional de Cadastramento e Registro de Estrangeiros sobre imigrantes legais que vivem no país.

Textos de outros Projetos de lei, como o de Alagoas e do Mato Grosso, por exemplo, também evocam nomes de instituições, associações e professores de Língua Espanhola. Vejamos:

[R36]

**De acordo com o prof. Me. Josinaldo Oliveira dos Santos (2017), da Universidade Estadual do Piauí, ex-presidente da Associação de Professores de Espanhol do Estado de Alagoas**, afirma que “A aprendizagem da Língua Espanhola é uma possibilidade de **aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão**. Por esse motivo, ela deve centrar-se no engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social. (ALAGOAS, 2017, grifos meus)

[R37]

**De acordo com a professora Cristiane Montes de Novais de Mato Grosso, afirma que** "Diante da ausência do ensino da língua espanhola

na BNCC, se faz necessário repensar uma nova política estadual que contemple sua necessidade, uma vez que caberá aos estados ofertar ou não o espanhol como língua obrigatória/optativa. **É um momento reflexão, no qual o foco principal é o aluno, onde os mesmos precisam [sic] ter voz e decisão dentro de sua comunidade escolar.** É uma disciplina que remete de modo direto às necessidades **da prática social local e nacional a curto, médio e longos prazos.** Um exercício teórico-prático que, na contemporaneidade, perde legitimidade se não for ligado à realidade. (MATO GROSSO, 2021, grifos meus)

Em ambos os textos, os nomes das instituições, associações e professores também funcionam de modo a legitimar os projetos. Ao lado disso, nesses textos, é a partir desses espaços institucionais e desses nomes de professores, que se dá a sustentação das afirmações sobre o papel do ensino da língua espanhola para o aluno: “A aprendizagem da Língua Espanhola é uma possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão.” (R36), “o foco principal é o aluno, onde os mesmos precisam ter voz e decisão dentro de sua comunidade escolar. É uma disciplina que remete de modo direto às necessidades da prática social local e nacional a curto, médio e longos prazos” (R37).

Ainda com relação a essa questão, destaco um outro funcionamento, presente no texto da Justificativa do Projeto de Lei de Sergipe:

[R38]  
estivemos em uma reunião com o Secretário de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura, [...], acompanhado do movimento a favor da manutenção da língua espanhola no currículo do ensino médio, oportunidade em que amaduremos a ideia desta proposta legislativa. (SERGIPE, 2019)

Aqui, os nomes próprios dos secretários não comparecem, mas comparecem os nomes de seus cargos – Secretário de Estado da Educação e Secretário do Esporte e da Cultura. Ao lado disso, também é interessante que o Movimento Fica Espanhol é referido como o “movimento a favor da manutenção da língua espanhola”.

Todos esses documentos que tiveram recortes analisados no decorrer deste subitem apontam para a importância que instituições, professores e políticos exercem na redação de Projetos de lei.

Quanto aos “especialistas da língua”, eles são representados por nomes de Associações de Professores de Espanhol dos estados, de coletivos de professores e também por nomes de professores que, em alguns casos, são presidentes ou ex-

presidentes das referidas associações. Nesse sentido, destaco que o próprio Movimento Fica Espanhol, enquanto coletivo, também passa a ocupar a posição sujeito de especialista da língua, ainda que seu nome não compareça, mas isso também é significativo: para o sujeito desse discurso esse “movimento” se apresenta como algo tão “óbvio”, no imediatismo do diálogo com ele estabelecido, que não é preciso especificar o nome do movimento.

Chama a atenção, no entanto, o que ocorre no Projeto de Lei do Pará, que é apresentado da seguinte forma:

[R39]

O documento elaborado por professores e alunos de língua espanhola da Universidade Federal do Pará (UFPA) e do Instituto Federal do Pará (IFPA), juntamente com a Associação Paraense de Alunos e Professores de Língua Espanhola – APAPLE- (PARÁ, 2019)

Nesse caso, temos nomes da UFPA e IFPA, enquanto instituições onde não apenas os professores de língua espanhola, mas também seus alunos são apresentados como autores do documento. Os nomes dos professores e alunos não comparecem, mas sim seus papéis ou seus lugares nas instituições. A questão, no entanto, vai além: quero chamar atenção para a questão da autoria no funcionamento do discurso jurídico porque é um documento que reproduz o texto da Justificativa da PEC do Rio Grande do Sul.

Existe um funcionamento do discurso jurídico – sobre o qual me deterei com mais atenção no próximo capítulo – que significa a partir da repetição, ou seja, a partir da retomada de discursos anteriores. Neste caso não é diferente: por mais que esse PL do Pará tenha sido escrito por representantes das instituições em questão, que é o que vem legitimar sua importância, muito do que compõe seu texto é uma repetição da Justificativa do Projeto de Lei do Rio Grande do Sul.

Considerando, pois, as questões apresentadas até este momento sobre a construção da legitimidade nesses documentos, enfatizo a importância das Associações/Comissões de Professores tanto no acompanhamento dos Projetos de lei, quanto no auxílio à escrita de seus textos, contribuindo para legitimá-los e trazendo também “dados” específicos dos seus estados. Nesse sentido, são os professores, em seus diferentes espaços institucionais de atuação, que são apresentados como aqueles que podem, por exemplo, mensurar “na prática”, o investimento que foi feito até o momento para que uma língua como o espanhol estivesse no currículo das escolas. É justamente

essa questão que abordarei no próximo subitem.

### 2.5.1. Condições materiais (econômicas) para as políticas de ensino de línguas

Como escrevo a partir do Estado de São Paulo, conheço mais profundamente a realidade da situação daqui. Durante o mestrado (VICTURI, 2017), como já expliquei de forma sucinta anteriormente, analisei documentos jurídicos sobre o ensino de Línguas Estrangeiras neste âmbito. Pude perceber, com a pesquisa, que desde a criação dos Centros de Estudos de Línguas (CELS) em 1987 ocorre, no Estado de São Paulo, um processo de *extracurricularização* das línguas estrangeiras modernas, inclusive do espanhol, com exceção do inglês. Compreendi, a partir da análise dos documentos, que o espaço do inglês é o do currículo regular e que o das *outras* línguas estrangeiras modernas é o dos CELs, que oferecem essas disciplinas fora da grade regular de ensino<sup>74</sup>.

A textualidade do Decreto 27.270, de 10 de agosto de 1987, que cria no âmbito da Rede Estadual de Ensino os Centros de Estudos de Línguas apontava a necessidade de enriquecer os currículos e de superar a situação de monolinguísmo, tal como é possível observar:

[R40]

ORESTES QUÉRCIA, Governador do Estado de São Paulo, no uso de suas atribuições e considerando a necessidade de:

- proporcionar aos alunos diferentes oportunidades de desenvolver novas formas de expressão lingüística;
- enriquecer o currículo das escolas públicas estaduais;
- superar a situação de monolinguísmo vigente na escola pública estadual,

Decreta:

**Artigo 1.º** - Ficam criados, no âmbito da rede estadual de ensino, Centros de Estudos de Línguas que terão por finalidade proporcionar aos alunos das escolas públicas estaduais uma possibilidade diferenciada de aprendizagem de várias línguas estrangeiras modernas, com prioridade para língua espanhola.

**Parágrafo único** - A criação dos Centros de Estudos de Línguas faz parte de um conjunto de medidas visando modificação e enriquecimento da grade curricular da escola estadual de 1.º e 2.º graus, no que se refere ao ensino de línguas estrangeiras modernas. (SÃO PAULO, 1987)

---

<sup>74</sup> Para chegar a essa conclusão, faço em minha dissertação algumas reflexões comparando a textualidade de diferentes documentos que, no decorrer dos anos, legislaram sobre os CELs e sobre as línguas estrangeiras nos currículos do Estado de São Paulo. Para contribuir com as reflexões deste trabalho, trago a textualidade do Decreto 22.270/1987. Para uma análise mais detalhada cf. Victuri, 2017.

Os CELs foram criados com a finalidade principal de “proporcionar aos alunos das escolas públicas estaduais uma possibilidade diferenciada de aprendizagem de várias línguas estrangeiras modernas, com prioridade para língua espanhola”. Esse objetivo articula-se com a necessidade de “superar a situação de monolingüismo vigente na escola pública estadual” presente nos considerandos<sup>75</sup> do Decreto.

Em outras palavras, em minha dissertação observo que

na própria textualidade se produz uma dêixis auto-referencial mediante um movimento pelo qual o documento é interpretado como fazendo parte de um “conjunto de medidas visando modificação e enriquecimento da grade curricular da escola estadual” e, especificamente, no que se refere ao “ensino de línguas estrangeiras”. (VICTURI, 2017, p. 87)

Nessa mesma interpretação, observo que apesar de a aprendizagem estar prevista para ‘várias línguas’ opera uma especificação: ‘com prioridade para a língua espanhola’ e a partir de uma reflexão do professor Mario González (1989) mostro como essa abertura para “várias línguas” não impedia a situação de monolingüismo.

González explica que os Centros de Línguas, tal como vinham sendo instalados no Estado de São Paulo, “não impediam o monolingüismo” (1989:32). O próprio autor chega a dizer que, pelo contrário, tais Centros instalavam o sentido de monolingüismo definitivamente (ibid.), afirmação que explica do seguinte modo: “as línguas estudadas nos referidos Centros não contam para o currículo escolar. Desse modo, as línguas estrangeiras que não o inglês ficam relegadas a essa segunda categoria, da qual não vemos como poderão sair. (id.: 32). (VICTURI, 2017, p. 89)

Essa segunda categoria é justamente o lugar, já mencionado, da *extracurricularização*. Utilizo do significante *décalage* (do francês, indicando defasagem, diferença) para marcar “esses dois espaços desnivelados que vão sendo atribuídos às línguas” e no qual observo que “enquanto a oferta do inglês era feita no currículo regular, a do espanhol ficava prevista ‘fora do horário regular de aulas’. Essa assimetria foi ganhando cada vez mais corpo até cristalizar-se no funcionamento do *arquivo jurídico* e dos próprios CELs” (VICTURI, 2017, p. 90).

---

<sup>75</sup> Zoppi-Fontana (2005, p. 109) explica que “do ponto de vista discursivo, o funcionamento dos *considerandos* pode ser analisado como a explicação no texto legal de suas *condições de produção* (Pêcheux, 1969)”.

Hoje, no site do programa é possível encontrar a seguinte descrição sobre o funcionamento dos Centros de Línguas:

O Centro de Estudo de Línguas (CEL) é o local onde o estudante da rede estadual de ensino pode aprender um segundo idioma. Em todo o Estado de São Paulo, 167 unidades disponibilizam os cursos de espanhol, alemão, japonês, inglês, francês, italiano, mandarim e libras (língua brasileira de sinais) e português (para os estudantes estrangeiros matriculados a partir do 6º ano do ensino fundamental na rede estadual de ensino ou na rede municipal conveniada).

Os cursos visam enriquecer o currículo dos futuros profissionais, oferecendo acesso a outras culturas. As unidades oferecem aulas de alto padrão, com material didático moderno, aumentando as chances de participar de programas de intercâmbio estudantil, feiras de ciências e fóruns internacionais, além de ampliar as possibilidades de inserção no mercado de trabalho formal, por meio da comunicação em línguas estrangeiras em contextos profissionais.<sup>76</sup>

O enriquecimento do currículo continua sendo o principal traço dos centros, que agora vem direcionado aos “futuros profissionais”, marcando cada vez mais o ensino tecnicista já apresentado e discutido no Capítulo 1. Além disso, destaco que é o local onde o estudante pode aprender “um segundo idioma”, sendo que a primeira língua a ser elencada no *rol* das estrangeiras continua sendo a espanhola: “espanhol, alemão, japonês, inglês, francês, italiano, mandarim e libras (língua brasileira de sinais) e português (para estudantes estrangeiros)”.

Apesar do inglês estar dentre essas línguas supracitadas, até aproximadamente o ano de 2014 era possível encontrar no site da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas de São Paulo, a seguinte informação sobre o Centro de Estudos de Línguas: “oferece aos alunos da rede estadual a possibilidade de acesso a uma segunda língua estrangeira moderna, além do inglês, oferecido nos quadros regulares<sup>77</sup>”.

Diante disso, ainda que atualmente haja um apagamento ao significar a língua do ensino regular e que o inglês *também* esteja entre as línguas a serem ensinadas nos CELs, é sabido que no Estado de São Paulo há uma cristalização de seu lugar no espaço regular da escola .

Assim, diante dessa realidade no estado de São Paulo, não esperava situação diferente nos demais. No entanto, uma pesquisa realizada pelo Movimento Fica Espanhol

---

<sup>76</sup> Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/centro-estudo-linguas>. Acesso em: 26 ago. 2023.

<sup>77</sup> As informações não estão mais disponíveis no site, mas deixo registro em minha dissertação a partir do trabalho de Cabral (2014).

Brasil e já mencionada anteriormente mostrou dados diferentes: constatou-se que a maioria dos estados optou pela manutenção da Língua Espanhola como componente curricular mesmo depois da aprovação Lei 13.415/2017, ou seja, depois que havia sido revogada a lei que previa a obrigatoriedade de sua oferta<sup>78</sup>.

Dessa forma, a partir do exposto, é possível pensar, inclusive, nas razões que sustentam um movimento que aponta para direções contrárias e que faz emergir uma grande diferença entre as decisões do âmbito estadual e do federal<sup>79</sup>.

Assim, a partir dessa informação, pude perceber que a realidade de São Paulo não correspondia a dos demais estados. Nesse sentido, Souza (2020, s/p.) já havia afirmado que:

Os onze anos em que a “Lei do Espanhol” esteve em vigor foram suficientes para que alguns estados da federação adaptassem seus currículos escolares de forma a incluir a oferta de espanhol em suas grades regulares. Durante este tempo, houve também um notável crescimento da oferta de cursos de Licenciatura em Letras Espanhol que tem formado professores habilitados para suprir a demanda de profissionais que a lei gerou durante sua vigência.

Tais informações, bem como as fornecidas pelo autor sobre o provimento de cargos em concursos públicos, serão apresentadas no decorrer deste trabalho, sobretudo a partir da Justificativa dos Projetos de lei analisados. A partir da análise dos referidos documentos, percebi que a textualidade de muitos deles apontava para a importância da manutenção da oferta e, nesse sentido, expunham dados para mostrar os recursos que já haviam sido investidos – tanto materiais quanto humanos. Esse ponto foi abordado, inclusive, na textualidade do documento do Estado de São Paulo – mesmo o Espanhol nunca tendo estado no currículo regular:

[R41]

**Além de afetar os estudos de alunos de Ensino Médio**, a Lei Federal 13.451 **afeta os componentes relativos ao material humano envolvido no processo recente de implementação da língua espanhola no Ensino Básico brasileiro** (devido à Lei federal Nº 11.161 de 5 de agosto de 2005, que estipulava a oferta obrigatória do

<sup>78</sup> Os dados que o Movimento Fica Espanhol apresentou já foram comentados anteriormente neste mesmo capítulo, no entanto, trago novamente aqui: 76% dos estados mantiveram o Espanhol no Referencial Curricular, deste total, 40% optou por inseri-lo como disciplina obrigatória e 36% como eletiva. Gostaria de enfatizar que são dados aproximados porque nem todas as informações estavam disponíveis para consulta online.

<sup>79</sup> Acredito que esse fato discursivo de relação entre ambos os âmbitos (estadual e federal) abre a possibilidade de outros questionamentos e, nesse sentido, pode sustentar outras pesquisas na área.

ensino de língua espanhola). **Universidades particulares e públicas são responsáveis pela formação em massa de professores e pesquisadores da área de línguas estrangeiras modernas e suas literaturas, e pela ampliação dessas áreas de estudo em todo país, que agora são colocadas em cheque [sic] e ameaçadas pela mudança na lei.** (SÃO PAULO, 2018, grifos meus)

De fato, o Estado de São Paulo possui três Universidades Estaduais: a de São Paulo (USP), a de Campinas (UNICAMP) e a "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), além das Federais: a de São Paulo (UNIFESP) e a de São Carlos (UFSCar). Dessas Universidades, quatro oferecem o curso de Letras com habilitação em Língua Espanhola. Para esse mesmo sentido aponta a textualidade de documentos de outros estados, como é possível observar nos seguintes documentos:

[R42]

**Em nosso Estado**, a saber, **houve a criação de universidades com cursos de Letras Espanhol** como o da Unipampa e da Universidade Federal da Fronteira Sul, ambas em região de fronteira. **Os Institutos Federais também investiram na criação de tais cursos**, como é o caso do IFRS - Campus Restinga, na região de Porto Alegre. **Além disso, esses Institutos Federais ampliaram consideravelmente a oferta da língua espanhola nos currículos de seus cursos**, criando centenas de novas vagas para professores de espanhol. **Vários municípios também realizaram investimentos na área, contratando novos professores. O Rio Grande do Sul, por sua vez, incorporou em seus quadros de pessoal centenas de professores de língua espanhola nos últimos concursos públicos e contratos temporários.** Até mesmo as escolas privadas tiveram aumento e interesse na oferta da língua espanhola. Foram criados inúmeros postos de trabalho e estabelecidos convênios e intercâmbios com escolas de países da língua espanhola. (RIO GRANDE DO SUL, 2018, grifos meus)

[R43]

**Nas últimas décadas, tem havido um investimento grande do Poder Público na formação de docentes de língua espanhola. Cursos de licenciatura foram criados ou ampliados**, como ocorreu nas seguintes instituições: UFMG (Região Metropolitana); UNIMONTES (Norte de Minas); UFVJM (Vale do Jequitinhonha e Mucuri); IF Sudeste MG (Campo das Vertentes); UFJF e UFV (Zona da Mata); UNIFAL-MG (Sul e Sudoeste de Minas); UFTM e UFU (Triângulo Mineiro). **Paralelamente, o Governo de Minas ampliou o número de docentes na rede estadual, que conta com profissionais habilitados em várias regiões do estado.** Verifica-se, ademais, que muitas escolas do Estado já contam com a disciplina Língua Espanhola em seu currículo. (MINAS GERAIS, 2019, grifos meus)

No documento do Rio Grande do Sul (2018), destaca-se ainda os professores que foram contratados para atuarem na área e que “em virtude da política assumida pelo

governo Federal, todos os esforços e investimentos realizados anteriormente estão em risco”. O caso mais expressivo é o documento de Minas Gerais (2019), pelo qual é explicitada a preocupação com a “carreira e a vida dos professores” porque esses “ficarão desamparados” ao “não se assegurar que o espanhol continue sendo oferecido nas unidades de ensino”. Nesse sentido, especifica-se ainda que pela Língua Espanhola constar na grade curricular de muitas unidades escolares, “calcula-se que existam aproximadamente 200 (duzentos) profissionais em exercício na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais”.

A textualidade de documentos de outros estados trabalha nessa mesma direção de sentidos, ou seja, com especificidades sobre a manutenção de recursos em seus Projetos de lei, são eles: Acre, Ceará, Mato Grosso, Pará, Paraíba, Paraná, Piauí e Rondônia. Dentre os argumentos encontram-se a criação de cursos de Licenciatura em Letras com Habilitação em Espanhol; a formação de professores; o provimento de cargos através de concursos públicos (no caso do Acre, ainda em andamento) e/ou de processos seletivos para contratação de professores da área; a criação de intercâmbios – não necessariamente todos esses argumentos sendo trabalhados nas textualidades de todos os documentos.

Dos estados citados, destaco alguns casos: primeiramente o do Paraná para explicitar o que quero dizer quando faço referência ao capital material e humano: a PEC propõe um planejamento para ampliar a porcentagem de escolas que oferecem o Espanhol tanto no Ensino Fundamental quanto no Médio até atingir todas elas, explicita-se que com o número de docentes concursados na área de língua espanhola (648), não haverá impacto com relação à contratação de profissionais e que, além dos “valores expressivos” investidos nas últimas décadas na “formação de capital humano”, “o Estado investiu em equipamentos, material didático e cursos de pós-graduação e formação continuada para que esse ensino trouxesse aos paranaenses o acesso ao mundo científico e profissional” (PARANÁ, 2021).

Em segundo lugar, destaco o caso do Pará para mostrar que em alguns lugares o investimento feito em material humano ainda não foi suficiente: na textualidade explicita-se que professores de Língua Espanhola foram incorporados no quadro permanente da rede estadual através de concurso público realizado em 2002, mas mesmo com os contratos temporários ainda há déficit de servidores para atender a demanda da rede de ensino. Ainda assim, em concurso realizado em 2018, destinado ao provimento de 2.112 vagas para professores em 12 disciplinas, não houve vagas para a disciplina de

Língua Espanhola, apenas para o Inglês (193 vagas).

Em terceiro lugar chamo atenção para a forma como o Inglês está presente na textualidade desses documentos, desde a textualidade do Projeto de Lei da Paraíba (2017): “Defendemos e buscamos apoio para que se torne obrigatória a oferta tanto de Língua Inglesa quanto de Língua Espanhola em nível nacional e estadual”. Recorte esse que é retomado, por exemplo, no Projeto de Lei de Rondônia (2018)<sup>80</sup> através do qual afirma-se a defesa e a busca pelo “apoio nos nobres Parlamentares para que se torne obrigatória a oferta tanto de Língua Inglesa quanto de Língua Espanhola em nível estadual”. Com relação ao Espanhol, neste último estado, sua oferta “não implicará em aumento para a folha de pagamento do Estado, visto que os professores de espanhol já estão na escola, conforme assegurava a lei 11.161/2005, (revogada)” – corroborando para o discurso de manutenção da oferta dessa língua.

O que chama atenção, no entanto, é a forma como as duas línguas são colocadas lado a lado – aspecto que retomarei no próximo capítulo a partir de outros recortes –, como se fosse necessário *também* defender a oferta obrigatória do Inglês, única língua estrangeira atualmente prevista em lei para estar no currículo, lugar onde sempre teve seu espaço, mesmo quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 previa que a escolha da Língua Estrangeira Moderna deveria ser feita pela comunidade escolar.

Esse argumento da manutenção do emprego do professor de espanhol, dentro de um modelo institucional já organizado para isso, vem na contramão dos argumentos que serão apresentados no próximo Capítulo, que tratam sobre a questão da fronteira e sobre a importância da língua num contexto regional e internacional. É possível perceber, que quando os Projetos de lei passam a ter o olhar de especialistas para serem legitimados, ou seja, neste caso de professores, fica evidente como um aparato institucional com um corpo docente qualificado não se desmonta de repente.

Em outras palavras, o que quero dizer é que a importância está justamente em mostrar que a política linguística na qual uma lei se inscreve e que tira o lugar do espanhol não tem, por ora, um efeito tão grande naquilo que já foi construído e que está solidificado – como, por exemplo, os cursos de Letras com habilitação em Língua Espanhola e, conseqüentemente, a formação de professores – pelo menos não no curto

---

<sup>80</sup> Talvez outros Projetos de lei tenham também retomado esse recorte, trazemos o da Paraíba por ser um dos primeiros e o de Rondônia porque interessa-me a questão da manutenção da Língua.

prazo. No entanto, a longo prazo, pode ser que o cenário mude, daí a necessidade de um Movimento como o Fica Espanhol Brasil.

## CAPÍTULO 3

### SENTIDOS SOBRE O ESPANHOL QUE CIRCULAM NO ESPAÇO JURÍDICO-DISCURSIVO DAS ASSEMBLEIAS LEGISLATIVAS BRASILEIRAS

*Não há dominação sem resistência: primado prático da luta de classes, que significa que é preciso “ousar se revoltar”.*

*Pêcheux, 2009 [1975]*

#### 3.1. Introdução

As discussões apresentadas neste capítulo surgiram a partir de reflexões suscitadas no decorrer das aulas de duas disciplinas na área de História das Ideias Linguísticas (HIL)<sup>81</sup> que cursei no âmbito do Programa de Pós-graduação em Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Unicamp. No transcorrer dessas disciplinas, pelas quais pude aprofundar meus estudos em HIL e entender melhor a articulação dessa área com a teoria materialista de Análise de Discurso, tive a compreensão da amplitude dos objetos considerados como *instrumentos linguísticos* (AUROUX, 2009 [1992]), que não são apenas dicionários e gramáticas, mas que também podem ser, por exemplo, programas curriculares, livros didáticos, glossários e leis – estes últimos os que particularmente me interessam<sup>82</sup>.

Foi a partir dessa compreensão que decidi analisar Projetos de lei apresentados em diferentes estados que preveem a permanência da língua espanhola na escola. Nesse sentido, penso esses projetos enquanto *instrumentos linguísticos* pelo fato de trabalharem com a regulamentação da língua e funcionarem como um discurso sobre a língua, ainda que não funcionem ao modo das gramáticas e dos dicionários. É nessa direção de sentidos, que Orlandi (2001, p. 17) os denomina também “instrumentos de jurisdição da língua” enquanto objetos da HIL.

---

<sup>81</sup> A primeira delas ministrada pela Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ana Cláudia Fernandes Ferreira, a segunda pelas Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Claudia Regina Castellanos Pfeiffer e Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Thaís de Araujo da Costa.

<sup>82</sup> Uma versão inicial das discussões aqui presentes foi previamente apresentada em um artigo na ocasião da qualificação de área, sob supervisão da Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Claudia Regina Castellanos Pfeiffer, a quem agradeço imensamente pelos diálogos, reflexões e contribuições que foram fundamentais para a construção deste capítulo. Abanca avaliadora foi composta pela Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Teresa Celada e pela Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Jael Sânera Sigales Gonçalves. As discussões realizadas naquela ocasião a partir da leitura tão delicada realizada pelas professoras, permitiram que eu pudesse aprofundar a análise e expandir as reflexões aqui expostas.

Nos últimos anos, diferentes autores pensam seus objetos de estudos enquanto instrumentos linguísticos ou como instrumentos a ele ligados. Baldini (1999, p. 81), por exemplo, refere-se à Nomenclatura Gramatical Brasileira – NGB quando explica que “as nomenclaturas gramaticais funcionam como um *discurso sobre a metalingua e regulam o papel da autoria no discurso em segundo nível*” (itálicos do autor). Guimarães (2014), por sua vez, compreende o programa de Fausto Barreto, que instituiu um novo Programa de Exames Preparatórios em Língua Portuguesa, enquanto um meta-instrumento linguístico. O exame, segundo o autor, possui uma característica performativa, cujo lugar de enunciação pertence ao Estado ao mesmo tempo em que é reconhecido como pertencente ao Colégio Pedro II. A finalidade do Programa em questão era regular o procedimento de avaliação de ingresso nas universidades funcionando enquanto “uma nova definição de conhecimento sobre a linguagem” (tradução minha) e passando, assim, a ser considerado um instrumento gramatical.

Além do que foi apresentado, poderia considerar os referidos documentos também enquanto “instrumentos educacionais”, baseando-me em Freitas (2018, p. 357), quem tece a

denominação de **instrumentos educacionais**, em analogia aos instrumentos linguísticos, estudados pela HIL, para tratar dos instrumentos que regem o fazer docente e instituem o lugar social e discursivo do professor, legitimando seu discurso e submetendo-o às estruturas do Aparelho Ideológico de Estado de que faz parte a escola. (grifos meus).

O autor propõe essa noção para referir-se sobretudo à legislação educacional como, por exemplo, leis, diretrizes, parâmetros, currículos e normas oficiais – interessa-me tal analogia porque acredito que seja possível considerar os Projetos de lei como *instrumentos educacionais*, pensando que podem dar sentidos a uma língua.

Pautando essa questão sobre a legislação, a jurisdição e a regulamentação, considero esses projetos também enquanto *instrumentos de legislação da língua*. Para Sigales-Gonçalves e Zoppi-Fontana (2021, p. 640) “os *instrumentos linguístico-jurídicos* são instrumentos de jurisdição da língua, esta entendida como processo de dizer o direito – jurisdição – da e sobre a língua, por meio das diferentes práticas de regulação jurídica”<sup>83</sup>. Pensando num sentido mais amplo para o jurídico, que inclui a legislação, as

---

<sup>83</sup> As autoras vêm se dedicando a “pensar sobre o lugar desse saber jurídico sobre a língua – uma jurisdição da e sobre a língua, então – e dessa instrumentação jurídica da língua no processo de constituição,

autoras dizem:

Consideramos documentos jurídicos um conjunto de documentos possíveis de produção em instituições do aparelho jurídico. O determinante “jurídico” condensa, assim, um conjunto amplo de documentos legislativos (leis, decretos, resoluções, etc.), judiciais (peças processuais, decisões jurisprudenciais, etc.), extrajudiciais (notificações, cartas, etc.) e administrativos (editais, pareceres, etc.). (SIGALES-GONÇALVES, ZOPPI-FONTANA, 2021, p. 635)

Interessante refletir, inclusive, sobre este funcionamento da língua nos Estados nacionais modernos, em que ela se torna uma questão de Estado (GADET; PÊCHEUX, 2004), o que indica que há algo do funcionamento jurídico desses Estados que faz da regulamentação, uma “tutela” da língua, uma “necessidade”. Importante ainda pensar que não seria, nesse sentido, uma “necessidade natural”, como pressuposto ou como está “pré-construído” nas discussões sobre como o Estado “negligenciou” as línguas por não ter incluído elas em seu aparelho jurídico.

Cabe, então, perguntar o porquê dessa necessidade (que é política, ideológica, administrativa) e quais as contradições e os efeitos de “naturalizá-la” – ao assumir que língua, cultura e identidade teriam um vínculo necessário<sup>84</sup>. Isto é, não se trata de negar que a língua hoje é uma questão de Estado e que ocupa um lugar nos processos de identificação subjetivos (fazendo parte do que se chama “identidade”). Mas o ponto é partir do pressuposto de que esse vínculo entre língua, cultura e identidade é produzido historicamente, de que é equívoco, contraditório e tem efeitos que são políticos.

Assim, partindo dessas reflexões, também passo a considerar os projetos com os quais trabalho enquanto *instrumentos linguístico-jurídicos* e, dessa forma, faz-se necessário aprofundar a articulação que estabeleço nesta investigação com a História das Ideias Linguísticas. Para tanto, trago à luz as reflexões de Orlandi e Guimarães (1996, p. 9), ao explicarem que “tratar as idéias lingüísticas é tratar a questão da língua, dos instrumentos tecnológicos a ela ligados e da sua relação com a história de um povo que fala”. Os autores dizem ainda que “não há como tratar a história das idéias fora das condições históricas”. Pela potência dessas afirmações, compreendo que os *instrumentos*

---

formulação, circulação e institucionalização do saber metalingüístico e da constituição de uma memória de nacionalidade e sujeito brasileiros, ou seja, sobre o lugar do direito no processo de gramatização brasileira e na constituição de um discurso fundador da ideia de nação” (SIGALES-GONÇALVES & ZOPPI-FONTANA, 2021, p. 627).

<sup>84</sup> Cf. Rodríguez-Alcalá; Nascimento, 2022.

*linguísticos*, pensados junto ao processo de constituição dos Estados Nacionais, contribuem sobretudo para a constituição da língua nacional. Nesse sentido, em minha interpretação, *o povo que fala* essa língua nacional é quem, muitas vezes, fala também tantas outras línguas como, por exemplo, as indígenas, as línguas africanas, as línguas de imigração e que, poderia falar, inclusive, línguas estrangeiras. Aqui é importante chamar atenção para o fato de que essas línguas podem circular no mesmo espaço discursivo, com suas especificidades. Interessa-me, assim, o caso das línguas estrangeiras e especificamente as condições históricas e as decisões políticas que levam uma ou outra determinada língua a ser ofertada – e ensinada – nas escolas. Na história brasileira, ao lado do português, que se constituiu como a língua nacional do Brasil e língua de ensino obrigatório nas escolas, há outras línguas que também tiveram ou têm espaço para serem ensinadas nas escolas enquanto línguas estrangeiras, notadamente as línguas clássicas, como o grego e o latim, e algumas línguas estrangeiras que são línguas nacionais de outros Estados-nação, como o francês, o inglês e o espanhol.

Essas reflexões apresentadas vão de encontro com a formulação antes desenvolvida no Capítulo 1 sobre o campo do Direito Linguístico, sobre o qual trabalhei a relação entre direitos e deveres que vão sendo constituídas sobre as línguas. Isso pode ser exemplificado pela Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, cuja textualidade apresenta dinâmicas de poder e inclusão/exclusão no (não) reconhecimento da diversidade linguística.

São reflexões importantes para observar que, junto às condições históricas que determinam a relação entre a história da língua nacional e a história do povo que a fala, também fazem parte condições históricas que determinam que outras línguas podem ser faladas como línguas não nacionais no espaço brasileiro, como é o caso do espanhol que, embora não seja língua nacional do Brasil, é língua nacional de outros Estados-nação, cuja presença se concentra no espaço latino-americano.

Tendo isso em vista, considero que *instrumentos linguístico-jurídicos* como as leis e os Projetos de lei têm papel fundamental na regulamentação da oferta do espanhol como língua estrangeira no Estado brasileiro. Importante dizer, inclusive, que o espanhol não é “língua estrangeira” apenas no Estado brasileiro, mas também em vários *espaços* de fronteira. É também língua “materna” de um grande número de imigrantes. Retomando Guimarães (2001): o português e o espanhol são línguas *não-só-nacionais*.

Partindo da compreensão de que leis e seus projetos são *instrumentos linguístico-jurídicos*, neste capítulo me dedicarei a analisar as Justificativas de Projetos

de lei apresentados no âmbito das Assembleias Legislativas que preveem a oferta – ou a manutenção da oferta – do espanhol como língua estrangeira Sistema Educativo dos Estados brasileiros.

Assim, a partir do exposto, pude formular a seguinte questão de pesquisa: *qual(is) sentido(s) sobre espanhol enquanto língua estrangeira se faz(em) presente(s) no espaço jurídico-discursivo das Assembleias Legislativas e que se relacionam ao Sistema Educativo brasileiro?* Importante destacar que essa pergunta será compreendida a partir de um recorte específico, que diz respeito aos *instrumentos linguístico-jurídicos* – especificamente os Projetos de lei que serão apresentados mais adiante<sup>85</sup> – os quais se configuram enquanto políticas linguísticas explícitas que buscam regular a língua espanhola no interior do espaço jurídico brasileiro, afetando o espaço escolar e os saberes sobre a(s) língua(s) nesse espaço.

Considerando, pois, o que foi apresentado até o presente momento e já tendo especificado alguns dos saberes teóricos que mobilizarei no percurso de análise, passo a descrever a inquietação que me motivou a escrever este capítulo.

### 3.2. As línguas que os povos falam

*Allá ité*<sup>86</sup>, no coração do Mercosul, falava-se diferente. O nordeste da Argentina é abraçado, geograficamente, pelo Brasil e pelo Paraguai. Em Posadas, capital da província de Misiones, o pôr-do-sol pode ser visto diante das águas do Rio Paraná. *Allá ité*, a língua *também* é fluida (ORLANDI, 2009)<sup>87</sup>, como o rio que beira toda a

<sup>85</sup> Apresentarei os projetos de lei a partir de um quadro mais adiante, no entanto, alguns recortes desses documentos já foram analisados no Capítulo 2.

<sup>86</sup> Desde a escrita de minha dissertação (VICTURI, 2017), mobilizo e explico o significado dessa expressão tão falada na região de Misiones e que para mim – mesmo após anos de vivência naquele espaço – continua soando tão forte, muito provavelmente por carregar em si duas línguas. *Allá ité* é utilizado pelos falantes para dizer que um lugar é muito distante. *Allá*, do espanhol: “lugar distante” e *ité*, do guarani: “muito”, “demasiado”. Seria possível traduzir ao português por “onde Judas perdeu as botas” e em espanhol por “donde el diablo perdió el poncho”. Camblong (2003) faz uso dessa expressão para explicar o modo com que, a partir do centro de um estado nacional, se faz referência às fronteiras, aos confins, como é o caso de Misiones.

<sup>87</sup> Mobilizo aqui a metáfora do rio já antes apresentada por Orlandi desde a década de 1980 quando a autora propôs os conceitos de língua fluida e língua imaginária. A autora explica que a língua fluida é aquela “que se pratica, a língua em sua materialidade sócio-histórica e a língua imaginária como a língua abstrata, normativa” (ORLANDI, 2009, p. 47). Nesse sentido, dizer que “*allá ité*, a língua *também* é fluida” significa que não é apenas naquela região que a língua é fluida, há tantos outros espaços em que a língua *também* está em funcionamento dessa forma. A primeira publicação sobre língua imaginária e língua fluida saiu no livro Política linguística na América Latina, de 1988, por ela organizado. Trata-se do capítulo “A língua imaginária e a língua fluida: dois métodos de trabalho com a linguagem”, publicado em coautoria com Tânia Clemente de Souza.

*costanera*, e *el habla Misionera* abraça a língua guarani, o português brasileiro e as línguas dos imigrantes.

A inquietação que me motivou a pensar no(s) sentido(s) sobre a língua espanhola no Brasil me acompanha há muito tempo, desde que vivi nessa região da Argentina durante o período da graduação e estudei na *Universidad Nacional de Misiones*<sup>88</sup>. Naquele período era comum ouvir de alguns estudantes do *Profesorado en Portugués*<sup>89</sup> que o professor argentino que melhor falava português era aquele que havia estudado no Instituto Camões em Portugal e, diante disso, acreditava que essa visão fosse apenas relacionada ao imaginário da língua estrangeira, mas, em outras circunstâncias, pude ouvir também que eles não falavam bem o espanhol como os espanhóis, e que a língua correta era a que estava na RAE – *Real Academia Española*<sup>90</sup>.

Naquele momento, como estudante de graduação já há alguns anos em um curso de Licenciatura em Letras com Habilitação em Português e Espanhol<sup>91</sup> e – justamente por essa razão – já tendo outra compreensão sobre língua, fiquei surpresa com essa visão eurocêntrica do espanhol e do português partindo de pessoas que viviam naquela região – a de Misiones – tão rica em termos linguísticos quanto qualquer outra região. Percebi, assim, que o “complexo de vira-lata”<sup>92</sup> não pertencia apenas aos brasileiros.

Com relação ao português, especificamente o brasileiro, acredito que seja fundamental retomar as palavras de Orlandi (2009, p. 48), quem explica que

A língua brasileira difere da língua portuguesa em sua forma material que é a base dos processos discursivos diferenciados. Não se significa da mesma maneira em português e em brasileiro. Mas ainda, as mudanças se dão de formas diferentes nessas línguas enquanto línguas fluidas distintas, com suas formas materiais distintas.

Além de apontar os motivos pelos quais podemos considerar essas línguas como distintas, a autora vai além e explicita também que a “língua no Brasil tem seu

---

<sup>88</sup> Intercâmbio acadêmico realizado na *Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales* (FHyCS) da *Universidad Nacional de Misiones* (UNaM) no âmbito do Programa de Parcerias Universitárias de Graduação em língua espanhola e portuguesa no Mercosul (CAPES).

<sup>89</sup> Na Argentina o *Profesorado* corresponde aos cursos de Licenciatura no Brasil.

<sup>90</sup> Instituição espanhola fundada em 1713 dedicada à “regularização linguística” do espanhol em todo o âmbito hispânico.

<sup>91</sup> Na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

<sup>92</sup> Nelson Rodrigues utiliza a expressão para explicar a inferioridade em que o brasileiro “voluntariamente” se coloca. A expressão surgiu depois que a Seleção Brasileira perdeu a final da copa do mundo em 1950.

próprio universo de referência e constitui suas formas, com sua materialidade específica, sua memória, seu estilo, e nisto reside sua diferença com o português de Portugal” (ORLANDI, 2009, p. 48).

Diante dessas questões, interessa-me também o que a autora denomina de historicização singular como sendo efeito da instauração de um espaço-tempo particular no Brasil, diferente do de Portugal. Assim, para Orlandi (2009) esse espaço-tempo é estruturado pelos sujeitos e objetos que estão presentes – ou seja, que os ocupam – e, portanto, possui uma condição linguística particular. Em minha interpretação, há uma incompreensão histórica dessa particularidade linguística no imaginário discursivo que repercute nos discursos (re)produzidos pelos estudantes argentinos sobre o português e o espanhol e é possível tomar isso enquanto efeito do processo de colonização.

Quase dez anos após ter estudado na Argentina, agora já vivendo no Brasil e tendo atuado como professora de espanhol do lado de cá da fronteira – especificamente no Estado de São Paulo –, observo como também somos atravessados por esses discursos que não reconhecem a particularidade das línguas, sobretudo no que diz respeito aos documentos que preveem a obrigatoriedade da oferta da Língua Espanhola no Sistema Educativo dos estados brasileiros – os quais vou apresentar na sequência, numa tentativa de compreender, como já mencionei, sentido(s) dados a essa língua nesse espaço discursivo.

Como já antecipado no Capítulo 2, os documentos aos quais me refiro são, a maioria, Projetos de lei, alguns aprovados, outros arquivados e a grande parte ainda em tramitação, todos com o objetivo de legislar pela permanência da Língua Espanhola nas escolas de diversos Estados brasileiros. Alguns recortes já foram analisados no capítulo anterior, no entanto, neste momento, pretendo, analisá-los com o propósito de compreender os sentidos que são (re)produzidos sobre a língua espanhola em seus textos, tal como já foi antecipado no início deste capítulo, justamente porque minha hipótese é a de que há um imaginário em torno dessa língua que a significa enquanto global e, assim, há sentidos dados ao espanhol que perpassam por essa questão. Dessa forma, para compreender a presença hegemônica dessa direção de sentido, faz-se necessário apresentar, num primeiro momento, alguns aspectos sobre a criação e o funcionamento da *Real Academia Española* (RAE) e, num segundo momento, como ela se autodefine enquanto política linguística pan-hispânica.

Quanto à RAE, é preciso mostrar um pouco seu funcionamento e Del Valle (2012), em um texto através do qual trabalha o pan-hispanismo e a hispanofonia, retoma

algumas questões históricas da academia, desde o seu surgimento:

La corporación adoptó el conocido lema ‘limpia, fija y da esplendor’, de incuestionables resonancias puristas, y asumió como principal objetivo la producción de un diccionario que, además de codificar y proteger el idioma, destacara como muestra ejemplar del estado de la cultura del país. La publicación del diccionario entre 1726 y 1739 fue seguida de la ortografía en 1741 y la gramática en 1771. Si la RAE nació vinculada a la cultura política borbónica, con el paso del tiempo [...] no hizo sino fortalecer su complicidad con el Estado y su papel de gestora oficial del idioma en el ámbito educativo (Villa 2010). (DEL VALLE, 2012, pp. 471-472)<sup>93</sup>

O autor explica ainda como a RAE, no decorrer da história, progressivamente deslocou o lema “*limpia, fija y da esplendor*”<sup>94</sup> para uma área que publicamente não fosse tão visível. E, mais pontualmente no final do século XX,

comenzó a implementar un proceso de renovación de la imagen institucional que, además de proponerse la modernización tecnológica y el acercamiento al hablante (para superar los tradicionales estigmas del conservadurismo y el elitismo), declaraba un firme compromiso con la panhispanización de la corporación. El viejo y profiláctico lema ‘limpia, fija y da esplendor’ ha sido progresivamente desplazado hacia una zona menos visible de la imagen pública que la Academia proyecta de sí misma. (DEL VALLE, 2012, p. 475)

A referida renovação, no entanto, pode ser colocada em xeque quando o objetivo fundamental da academia continua sendo “**velar por que la lengua española, en su continua adaptación a las necesidades de los hablantes, no quiebre su esencial unidad**” (grifos meus), tal como consta em seu site oficial. Destaco a potência da presença do verbo *velar*, que pode significar observar algo atentamente ou ainda cuidar solícitamente de alguma coisa, mas que significa também passar a noite zelando por um defunto ou ajudando a um enfermo<sup>95</sup>. Assim, ao lado de observar atentamente a língua, de cuidá-la com solicitude, vela-se, também, para que a língua – doente? passível de morte? – não quebre sua unidade essencial por adaptar-se à necessidade dos falantes. Cabe

<sup>93</sup> Del Valle está retomando as reflexões de Villa que estão presentes na seguinte obra: VILLA, L. **Estandarización lingüística y construcción nacional: la norma española y la norma americana** (1823–1857). Doctoral dissertation. New York: The Graduate School and University Center, The City University of New York, 2010.

<sup>94</sup> Importante comentar que no ano de 2004 o lema mudou para “Unidad en la diversidad”.

<sup>95</sup> Definições retiradas do dicionário da própria RAE. Disponível em: <https://www.rae.es/>. Acesso em: 3 ago. 2021.

destacar ainda que este compromisso de velar pela língua foi incorporado no que a RAE denomina “*política lingüística panhispánica*”<sup>96</sup>.

Para compreender o que é a chamada política linguística pan-hispânica, é preciso entender que o pan-hispanismo foi um dos eixos pragmáticos do nacionalismo espanhol, tal como explica Del Valle (2012):

se fue articulando un movimiento – sustentado por iniciativas privadas y, en menos ocasiones, por el impulso de los gobiernos de España – que respondía a la convicción de que, a pesar de la independencia, la cultura de las naciones hispanohablantes era esencialmente cultura española (Pike 1971, Sepúlveda 1994 y 2005, van Aken 1959). A lo que este movimiento aspiraba era al fortalecimiento de esa unidad y al desarrollo de una conciencia panhispánica que resultara cultural, económica y políticamente operativa. (DEL VALLE, 2012, p. 468)<sup>97</sup>

Em outras palavras, visando à construção de uma comunidade imperial que pudesse expandir os mercados nacionais da Espanha<sup>98</sup>, esse movimento ignorava e silenciava a independência das nações americanas utilizando-se tanto do argumento de uma unidade cultural quanto do de uma unidade de língua comum para facilitar o acesso aos mercados.

Nesse sentido, Del Valle (2012) explica como a política pan-hispânica contribuiu para a promoção da língua espanhola como internacional e global. O autor vincula ainda o Instituto Cervantes, que é uma agência de promoção e ensino da Língua Espanhola, a essa política e, assim, apresenta argumentos para justificar como o objetivo desse Instituto é a conformação de uma língua-*commodity*, ou seja, “que se cotiza al alza en los mercados lingüísticos globales debido al gran número de hablantes que posee y a la importancia de los mercados a los que da acceso – y la organización de una industria en torno a su producción, distribución y venta” (DEL VALLE, 2012, p. 479)<sup>99</sup>. Interessante essa forma como a língua é significada pelo Instituto Cervantes – enquanto língua-

<sup>96</sup> Essa e outras informações sobre a RAE podem ser encontradas em: <https://www.rae.es/la-institucion/la-rae>. Acesso em: 3 ago. 2021.

<sup>97</sup> As obras citadas por Del Valle (2012) são as seguintes: PIKE, F. **Hispanismo**, 1898–1936. Notre Dame and London: University of Notre Dame Press, 1971; SEPÚLVEDA, I. **Comunidad cultural e hispano-americanismo**, 1885–1936. Madrid: UNED, 1994; SEPÚLVEDA, I. **El sueño de la Madre Patria**. Hispanoamericanismo y nacionalismo. Madrid: Marcial Pons, 2005; VAN AKEN, M. **Pan-hispanism: its origin and development to 1866**. Berkeley, CA: University of California Press, 1959.

<sup>98</sup> Vale ressaltar que em 1885 foi criada a União Ibero-Americana (UIA), que propunha estreitar os laços de Espanha e Portugal e das nações americanas (DEL VALLE, 2012). Estou tratando especificamente da Espanha no decorrer do texto porque me interessa a questão da língua espanhola.

<sup>99</sup> É possível relacionar essa noção de língua-*commodity* (DEL VALLE, 2012) com o processo de “mercantilização das línguas” (ZOPPI-FONTANA, 2009) – conceito sobre o qual me deterei mais adiante.

*commodity* – e como isso corrobora para a manutenção e expansão do projeto pan-hispânico.

Assim, diante do exposto e por acreditar que, tal como explicita Orlandi (2007b, pp. 165-166), “Difícilmente escapamos aos sentidos tal como eles se apresentam e se representam. Eles não são por isso uma ameaça: são antes um convite à vida, à experiência, à história, à interpretação”, relembro a pergunta de pesquisa já apresentada anteriormente: *quais sentidos sobre o espanhol são vinculados no espaço jurídico-discursivo brasileiro?* Neste momento, acredito que vale a pena mobilizar mais uma pergunta: *esses sentidos coincidem com um imaginário de língua global e de língua franca?* Acredito ainda que esses sentidos estejam presentes nos textos dos referidos documentos – dadas as suas *condições de produção* – corroborando para que discursos sobre a colonização e sobre o pan-hispanismo continuem sendo naturalizados.

Antes, porém, de apresentar os documentos e de aprofundar a análise da textualidade das justificativas dos Projetos de lei, é preciso compreender mais alguns aspectos das *condições de produção* nas quais eles foram escritos, o que abordarei no próximo item.

Cabe ressaltar que no Capítulo 1 já foram apresentados alguns aspectos das condições históricas das leis que legislam sobre o ensino de línguas estrangeiras no sistema educacional brasileiro como, por exemplo, a LDB de 1996, a Lei 11.161/2005 e a Lei 13.415/2017. Alguns Projetos de lei também foram trabalhados naquele momento, no entanto, são projetos que tramitam na Câmara dos Deputados e no Senado e que, dessa forma, dizem respeito ao âmbito federal. Os Projetos de lei trabalhados neste capítulo circulam nas Assembleias Legislativas de diferentes estados brasileiros, dessa forma, os aspectos das condições históricas que serão apresentados referem-se aos discursos das justificativas desses Projetos de lei.

### 3.3. Documentos antecedentes e alguns aspectos das condições históricas da elaboração dos Projetos de lei<sup>100</sup>

Compreender alguns aspectos da história da educação no Brasil é de fundamental importância para entender políticas públicas da atualidade que envolvem a produção de *instrumentos linguístico-jurídicos*. Nesse sentido partirei das reflexões de Mariza Vieira da Silva (2007, 2017, 2019) para estabelecer esse paralelo entre passado e presente. Vale destacar ainda que todo o traçado da conjuntura histórica feito pela autora é para pensar sobretudo o ensino e a instrumentalização da língua portuguesa, ou seja, da língua nacional, mas mobilizo suas reflexões para fazer um deslocamento que permita pensar a questão do espanhol como língua estrangeira no espaço-tempo brasileiro contemporâneo.

Sobre o passado, não é preciso voltar tanto no tempo, a década de 90 é o período que fundamentalmente me interessa para observar as relações necessárias com as atuais políticas educacionais que envolvem a questão do ensino de espanhol, justamente porque

Após a década de 1990, as instituições brasileiras foram se consolidando em um ambiente democrático, a esperança de vida aumenta, a mortalidade infantil decresce, o acesso a serviços públicos básicos cresce mesmo que de forma ainda precária, a universalização do acesso à escola fundamental atinge maior parte da população, embora a repetência continue a evidenciar o fracasso escolar em termos de desigualdade da oferta de uma educação de qualidade para todos. (SILVA, 2017, p. 321)

No contexto de redemocratização descrito, além da “universalização do acesso à escola fundamental” ter atingido a maioria da população, a década de 1990 é marcada também pela produção de importantes documentos para a educação: foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996; os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram publicados pelo Ministério da Educação (MEC) – para os primeiros anos (1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries) do Ensino Fundamental em 1998 e, posteriormente, em

---

<sup>100</sup> Uma pequena parte das reflexões trazidas aqui foram apresentadas no capítulo final de minha dissertação de Mestrado (VICTURI, 2017), intitulada “Língua estrangeira e memória: ao redor da Lei do Espanhol e de sua implantação no Estado de São Paulo”, defendida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-americana da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP). Naquele momento, essas questões foram importantes para encerrar meu trabalho, agora, no entanto, parto dessa discussão para iniciar minhas reflexões neste capítulo.

1999 e no início dos anos 2000 para o Ensino Médio (PCNEM e PCN+, respectivamente).

Considerando também esse período que comporta os anos 90, Zoppi-Fontana (2009, p. 16) se propõe a “estudar os processos discursivos pelos quais o português do Brasil se constitui materialmente em **língua transnacional**, a partir de diversos gestos de política lingüística produzidos pelo Estado brasileiro e pela sociedade civil para a promoção da língua portuguesa no país e, principalmente, além-fronteiras” (grifos da autora).

Nesse sentido, a autora define língua transnacional

a partir de sua projeção imaginária sobre as outras com as quais se encontra em relação de disputa pela dominação histórica de um espaço de enunciação transnacional, representando-se como cobertura simbólica e imaginária das relações estabelecidas entre os falantes das diversas línguas que integram esse espaço. Trata-se de uma *língua transnacional que transborda* as fronteiras do Estado-Nação no qual foi historicamente constituída e com o qual mantém fortes *laços metonímicos*. (ZOPPI-FONTANA, 2009, p. 21, itálicos da autora)

Não vou me adentrar nos referidos gestos políticos de política linguística produzidos pelo Estado com relação ao português, mas chamar atenção para o processo singular que ocorre com o espanhol, considerando, de um lado, a valorização do português que transpassa as fronteiras e, de outro, a valorização de línguas estrangeiras, a partir de determinações na própria LDB:

A LDB determinava que a partir da quinta série se ensinasse obrigatoriamente pelo menos uma LE, a ser escolhida pela comunidade escolar, dentro das possibilidades da escola. Determinava, além disso, que, no EM, além do ensino obrigatório de uma LE, escolhida pela comunidade escolar e de acordo com as possibilidades da escola, também se ofertaria uma segunda LE em caráter optativo. (BEVILACQUA; TEER, 2018, p. 209)

Nesse mesmo sentido, os PCNs

reafirmam que aprender uma LE na escola é um direito e se relaciona com a formação do cidadão, posto que permite aos alunos conhecer novas culturas e integrar-se com o mundo globalizado. Além disso, segundo os PCNs (1998), a LE tem a mesma importância que qualquer outra disciplina da grade curricular. (BEVILACQUA; TEER, 2018, p. 209)

Ainda sobre os PCNs, interessam-me dois outros aspectos: o primeiro, que diz respeito à questão do ensino da língua espanhola justamente porque esse documento “indica que a aprendizagem dessa língua possibilita aos alunos reconhecer-se como latino-americanos e é um meio de fortalecer a América Latina”, tal como chamam a atenção Bevilacqua e Teer (2018, p. 209).

O segundo aspecto refere-se ao que Silva (2007, p. 145) explica sobre a forma com que os PCNs nos levam a

refletir um pouco sobre as “novas exigências” da sociedade, bem como sobre a “transformação do perfil social e cultural do alunado”, enquanto elementos constitutivos de um processo (histórico) que sustenta essa política e que determina a conjuntura específica em que ela se produzirá, evidenciando o fato de que as ciências têm um modo de existência ligado às relações de produção de uma sociedade dada e com seus efeitos fora delas mesmas, como é o caso do ensino.

Nesse sentido, a autora explica que tanto aluno quanto professor são “elementos de uma força produtiva” da sociedade, que normaliza a força de trabalho e a organização das relações sociais num processo de produção econômica. Orlandi (2014, p. 17), num trabalho em que trata sobre a forma como “ciência e política se conjugam”, descreve que “o modo como o Estado administra o político afeta a sociedade e as instituições e, em consequência, a maneira como vivemos as relações de poder geridas pelo Estado e somos afetados, somos significados e nos significamos por elas”.

Desse modo, a forma como o Estado é constituído na atual formação social capitalista atravessa o ensino de línguas estrangeiras, que é o foco principal deste trabalho – sobretudo quando se observa “a transformação da educação de bem público a serviço comercializável de responsabilidade do Estado em termos apenas de regulação e de garantir o cumprimento de leis elaboradas em uma forte relação de forças dominantes na sociedade” (SILVA, 2019, p. 345)<sup>101</sup>.

Diante da consideração de que um passado recente e de que o presente respondem às demandas do mercado, passo aos documentos produzidos e às leis sancionadas mais recentemente. Mais perto de analisar os documentos que legislam sobre a oferta da língua espanhola e, assim, compreender sentido(s) sobre essa língua no Brasil,

---

<sup>101</sup> Importante destacar ainda que Silva (2019) observa isso desencadeia um processo de privatização quando analisa a conjuntura histórica da década de 90, sobretudo ao observar o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem promovido pela UNICEF. Penso que suas palavras também descrevem exatamente o que vem acontecendo nos últimos anos no Brasil, sobretudo desde 2016.

faz-se necessário retomar a sanção da Lei 13.415/2017, mais conhecida como a “Reforma do Ensino Médio”<sup>102</sup>.

Em trabalho anterior explicitarei como a referida lei afetou e alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que regulariza e define as formas de organização da educação no Brasil. Destaquei, naquele momento, que a lei foi sancionada “a partir de medidas previstas na Emenda Constitucional 95/2016 (aprovada através da PEC 241/2016) que instituiu um novo Regime Fiscal, congelando, assim, o orçamento de gastos sociais por vinte anos” (VICTURI, 2017, p. 107).

Além disso, pude compreender de que forma a lei em questão se vincula à Base Nacional Curricular Comum (BNCC) publicada em 2018<sup>103</sup> e que, segundo sua apresentação é

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, **a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações**, em âmbito federal, estadual e municipal, **referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada** para o pleno desenvolvimento da educação.

Nesse sentido, espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas **garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental.** (BRASIL, 2018, p. 8, grifos meus)

Interessa-me o aspecto de contribuição da BNCC para a política nacional de Educação Básica, a partir do alinhamento de políticas e de ações em todas as esferas (federal, estadual e municipal), ao qual se relacionam, dentre os aspectos elencados, a “elaboração de conteúdos educacionais”.

Primeiramente quero chamar atenção para a palavra “conteúdo”, que é muito

<sup>102</sup> Norma jurídica gerada a partir da Medida Provisória 746/2016, instituída por Michel Temer, presidente interino após o golpe de 2016.

<sup>103</sup> Importante comentar que em 2015 foi disponibilizada uma primeira versão da BNCC, posteriormente, em 2016, uma segunda versão contendo alterações foi apresentada. Em 2017 o MEC homologou e entregou uma versão final ao Conselho Nacional de Educação, que apresentou resolução para instituir e orientar a implantação da BNCC. Posteriormente, em 2018, a BNCC foi amplamente discutida por educadores que sugeriram melhorias ao documento que foi novamente homologado no mesmo ano. Mais informações podem ser encontradas em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 13 ago. 2021.

presente na BNCC e em tantos outros documentos que dão diretrizes sobre a educação. No entanto, é preciso compreender que *o saber não é conteúdo*, tal como explica Ferreira (2022) a partir de uma reflexão sobre a palavra *conteúdo* na obra de Paulo Freire<sup>104</sup>:

É interessante destacar que esta posição do autor produz uma distinção importante entre saber e conteúdo: o saber não são conteúdos a serem depositados no educando. Mas, ao mesmo tempo, ao definir o que deve ser, para ele, o conteúdo programático, Freire não descarta a existência do que designa como conteúdo para a construção do saber. Haveria algo a priori para a construção do saber: coisas, conteúdos a saber. (FERREIRA, 2022, p. 118)

Com base em suas reflexões sobre diferentes sentidos em funcionamento para a palavra *conteúdo*, a autora considera que, em nossa formação social capitalista, qualquer saber é passível de ser conteudizado, transformando-se em um produto a ser consumido. A autora retoma a noção de *ideologia de consumo-receptáculo* de Michel de Certeau<sup>105</sup>, “que divide os sujeitos de uma sociedade em aqueles que produzem (os pretensos detentores do saber) e aqueles que apenas consomem (os que, de acordo com os pretensos detentores do conhecimento, seriam idiotas para produzir conhecimento)” (FERREIRA, 2022, p. 124).

Em segundo lugar, quero retomar esse alinhamento de políticas e de ações que atravessa todas as esferas para lembrar que é através dessa proposta que os sistemas, as redes e as escolas podem garantir um “patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes” contribuindo para “superar a fragmentação das políticas educacionais”, o que vai de encontro com a proposta dos “itinerários formativos”.

O currículo do ensino médio é composto pela BNCC e pelos Itinerários Formativos, que “deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2018, p. 467), que ao contrário de garantir a equidade do desenvolvimento educacional por meio do “patamar comum de aprendizagens” condiciona o currículo a “relevância para o contexto local” e “a possibilidade dos sistemas de ensino”.

Allan Kenji (2018<sup>106</sup> *apud* SILVA, 2019, p. 346), quando trata da entrada de

<sup>104</sup> A obra a que a autora faz referência é a seguinte: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 17 ed., 22ª reimpressão, 1994 [1968].

<sup>105</sup> CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 1**. Artes de fazer. 22 ed. Petrópolis: Vozes, 2014 [1980].

<sup>106</sup> KENJI, A. Em termos de educação pública nunca experimentamos um inimigo com uma força social

grandes capitais na educação básica, explica que eles visam a “investir pesadamente nos sistemas de ensino e nas editoras, mirando o fundo público e seu mercado” sobretudo pela “grande capilaridade das escolas públicas”. O autor explica ainda que a “BNCC vem completar e, de fato, instituir que a dimensão do conhecimento já não é mais um requisito escolar. Daí se entende a substituição do conhecimento pelas competências, o que talvez seja um dos traços mais duros da BNCC”. A hipótese do autor é de que a BNCC possibilita uma flexibilização para ofertar diferentes tipos educativos para diferentes escolas e diferentes frações de classe social – aspecto que tem a ver com as “possibilidades do sistema de ensino” para os Itinerários Formativos que a BNCC prevê.

A questão da oferta enquanto possibilidade permite retornar o foco para a questão das línguas estrangeiras na Lei 13.415/2017, especificamente com relação a dois artigos, que particularmente me interessam desde a escrita de minha dissertação: em primeiro lugar, a especificação, a partir do Artigo 5º §2º, de que “no currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa”; e, em segundo lugar, o Artigo 35-A §4º, pelo qual fica previsto que “os currículos do ensino médio, incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol” (BRASIL, 2017). Ainda com relação a essa lei, destaco que no Ensino Médio são designadas como disciplinas obrigatórias, ao lado do inglês, apenas língua portuguesa e matemática.

A Reforma no Ensino Médio trouxe também, por consequência, a revogação da Lei 11.161/2005, que instituía a oferta obrigatória da língua espanhola com matrícula facultativa pelos alunos.

Acerca de todo esse cenário instituído Castellanos Pfeiffer e Grigoletto (2018) – quando tratam sobre as possíveis articulações entre a Base Nacional Comum Curricular e os Itinerários Formativos – dizem:

Poderíamos traçar percursos por diferentes pontos de ancoragem que estabelecem entre si relações equívocas e contraditórias como a presença regular de algo que é comum e, portanto, obrigatório –apesar de ser significado como uma orientação –e de algo que é eletivo. Fora disso, à parte de tudo, flutuando em sua evidência histórica, encontramos o ensino técnico. Na relação entre estes três lugares de inunção, duas disciplinas são erigidas como intocáveis e fundamentais: a língua portuguesa e a matemática (e sabemos muito bem que aí estão porque são significadas como a materialização do fracasso escolar nos números estatísticos e nas avaliações nacionais e internacionais, são o

carro chefe da tragédia anunciada). Este comum e obrigatório se dá em relação a universais, a totalidades como “todo o Brasil”, “todas as escolas” (públicas e privadas). Esse movimento tem um duplo objetivo: a elevação da qualidade do ensino e a garantia da realização dos projetos de vida individuais. Além disso, justificando-se pela revogação da obrigatoriedade do ensino do espanhol, esta textualidade afirma a língua inglesa como prioritária, sustentando-se na Formação Ideológica da Mundialização, mas, claro, abrindo espaço – sempre! – a outras línguas a serem ensinadas no mesmo lugar dos itinerários: desejando, tudo é possível. (CASTELLANOS PFEIFFER; GRIGOLETTO, 2018, p. 13)

Diante de todo o exposto, gostaria de destacar dois aspectos que já apresentei em trabalho anterior (VICTURI, 2017). Primeiramente, a culminação do processo que torna o inglês como a única língua ofertada no currículo regular do Sistema Educacional Brasileiro, deixando as outras línguas estrangeiras e preferencialmente o espanhol a serem ofertadas em caráter optativo.

Importante retomar algo que já foi dito anteriormente, em diferentes momentos, nos capítulos 1 e 2, com relação especificamente ao Estado de São Paulo, com base nessa pesquisa anterior, ocorre – desde antes da sanção da Lei 13.415/2017 – um movimento de *extracurricularização* de outras línguas estrangeiras modernas, inclusive do espanhol. Compreendi, a partir da análise de documentos jurídicos desse estado, que o espaço para as línguas estrangeiras modernas com exceção do inglês é o dos Centros de Estudo de Línguas (CELS) que oferecem essas disciplinas fora da grade regular de ensino.

Quero também enfatizar que a educação básica brasileira e, em especial, a do Ensino Médio se amplia, segundo Krawczyk (2012, n.p.), mediante “um progressivo aumento da diversidade devido à progressiva inclusão de novos setores sociais”. Para a autora, o Ensino Médio contempla duas modalidades: “uma delas voltada para a promoção do ensino propedêutico, visando o ingresso na universidade; e outra, terminal, voltada para a capacitação profissional”. Como exemplo dessa última modalidade é possível citar o retorno, a partir de 2008, do Ensino Médio Integrado na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que possui como uma de suas características principais

a implantação de uma nova concepção sobre o papel e a presença do sistema de ensino federal na oferta pública da educação profissional e tecnológica.

Essa característica se materializa no desenho de um novo padrão de instituição, os denominados Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Institutos Federais ou IFs), estruturados a partir dos vários

modelos existentes e da experiência e capacidade instaladas especialmente nos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), nas escolas técnicas e agrotécnicas federais e nas escolas técnicas vinculadas às universidades federais<sup>107</sup>.

A instituição dessa Rede Federal de Educação desenha o panorama já antes delineado por Krawczyk (2012), que coloca luz sobre essa dicotomia – por um lado, o ensino voltado ao ingresso na universidade e, por outro, voltado para a capacitação profissional – muito presente na educação brasileira, com a qual eu já havia trabalhado anteriormente (VICTURI, 2017) e que está presente na discursividade da Lei 13.415/2017. Nessa lei, reiteram-se os sentidos que filiam o processo de educação quase exclusivamente à profissionalização – que está voltada para que grandes massas da população, ao terminarem o Ensino Médio, estejam preparadas para o mercado de trabalho – atravessado por todo o processo de terceirização que implica uma reforma trabalhista que alterou Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e foi aprovada também no ano de 2017 (Lei nº 13.467).

Nesse mesmo sentido, em minha dissertação, já havia chamado atenção para o que explicam Celada e De Nardi (2017) sobre o foco desse texto legal estar voltado à preparação para o trabalho, o que indica uma preponderância da formação técnica que não funcionará como uma possibilidade, mas como a única alternativa. O inglês, como também afirmam as autoras, é a língua que será necessária para a montagem de peças (cujas instruções chegam em inglês), para trabalhar nos, cada vez mais estendidos, “call centers” e numa sociedade cada vez mais concentrada na realização de serviços.

Isso está ligado ao que Silva (2007, p. 150) descreve sobre a forma com que “nossa inserção no dito mundo globalizado – mundo da tecnologia e da informação – faz-se, pois, em um contexto específico determinado pelas diferenças e desigualdades estruturais, dando uma dimensão maior às exclusões”.

Ainda considerando essa perspectiva, num outro artigo também dessa autora, é realizada uma análise sensível das noções de “pobre” e “excluído” nos processos discursivos que estruturam a posição do sujeito urbano e escolarizado (SILVA, 2018). É justamente nesse espaço analítico que Silva compreende que, no que tange às políticas de ensino de língua(s), as contradições serão trabalhadas por teorias que sustentam o estabelecimento de “fronteiras móveis e movediças que atravessam a sociedade brasileira

---

<sup>107</sup> Essas e demais informações sobre os Institutos Federais podem ser encontradas em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>. Acesso em: 11 out. 2022.

em um momento marcado pela ditadura (1964-1985) e pela redemocratização do país” (SILVA, 2018, p. 256).

A autora explica ainda que nesse contexto referido são estabelecidas alianças – através de teorias linguísticas – entre Ciência, Estado e Sociedade visando às políticas e às práticas democráticas. Nesse movimento a língua portuguesa torna-se “instrumento de comunicação e meio de expressão cultural, passível de ser gerida por um discurso tecnicista em que a falha, o equívoco não têm lugar”, mas como já é sabido e a autora faz questão de lembrar “a ideologia é um ritual que sempre falha” (SILVA, 2018, pp. 256-257).

Para uma melhor compreensão sobre essa citação de Silva (2018), é preciso retomar uma afirmação de Pêcheux (2009 [1975], p. 277) trazida no Capítulo 2:

Só há causa daquilo que falha (J. Lacan). É nesse ponto preciso que ao platonismo falta radicalmente o inconsciente, isto é, a causa que determina o sujeito exatamente onde o efeito de interpelação o captura: o que falta é essa causa, na medida em que ela se “manifesta” incessantemente e sob mil formas (o lapso, o ato falho etc.) no próprio sujeito, pois os traços inconscientes do significante não são jamais ‘apagados’ ou ‘esquecidos’, mas trabalham, sem se deslocar, na pulsação *sentido/non-sens* do sujeito dividido. (itálicos do autor)

Diante dessa citação é possível entender o que é a falha que a autora mobiliza. Ao lado disso, ao considerar que “a ideologia é um ritual que sempre falha” é preciso saber que “a ordem do inconsciente não coincide com a da ideologia [...], mas isso não significa que a ideologia deva ser pensada sem referência ao registro do inconsciente” (PÊCHEUX, 2018, p. 278).

Para além da língua portuguesa, gostaria de fazer um deslocamento e pensar a(s) língua(s) estrangeira(s) dessa aliança entre Ciência, Estado e Sociedade e, além disso, pensar que para a obrigatoriedade do ensino de LE, *o discurso tecnicista tem sempre um lugar*. Nesse sentido, retomo um questionamento de fundamental importância feito também por Silva (2017, p. 323):

se a demanda principal da educação pública, obrigatória e gratuita é formar o trabalhador brasileiro, precisamos nos perguntar que trabalho é este dadas as condições atuais de precarização, instabilidade e volatilidade do mesmo nos espaços urbanos redesenhados, resignificados de forma espantosa em termos de consumo, de modos de vida, de fluxo de produção e dos capitais.

Nestas condições – nas quais o Ensino Médio da educação básica no Brasil se submete fortemente às demandas de um mercado de trabalho formador de profissionais, e em que diversas línguas estrangeiras são substituídas pelo inglês, é que chamo atenção no próximo item deste capítulo para as ações que surgiram num movimento de resistência à Lei 13.415/2017, diante de um Estado que cada dia mais nos arranca direitos. Acredito que seja importante explicitar minha decisão em mobilizar a palavra *resistência*, a qual retomo no sentido tão bem trabalhado por Pêcheux (2009 [1975], p. 279), quando o autor afirma que:

Se, na história da humanidade, a revolta é contemporânea à extorsão do sobre-trabalho é porque a luta de classes é o motor dessa história. E se, em outro plano, a revolta é contemporânea à linguagem, é porque sua própria possibilidade se sustenta na existência de uma divisão do sujeito, inscrita no simbólico.

Assim, ao considerar que a revolta está intrinsecamente relacionada à luta de classes e que se sustenta nessa divisão do sujeito, retomo a afirmação do autor presente na epígrafe deste capítulo, quando ele diz que “não há dominação sem resistência: primado prático da luta de classes, que significa que é preciso ‘ousar se revoltar’” (PÊCHEUX, 2009 [1975], p. 281).

A noção de *Efeito de Resistência* proposta por Modesto (2014, p. 23), em que se “busca compreender a maneira como se configura a resistência na discursividade do antagonismo em que se estabelece a relação entre oposição e conciliação, já foi discutida no Capítulo 2. No entanto, neste momento, é interessante lembrar que Orlandi – em entrevista à Grigoletto e Mariani (2020, n.p.)<sup>108</sup> – explica que a “forma de produzir um gesto que se diz gesto de resistência é própria da mundialização, que equaciona as divisões não pela luta e pelo reconhecimento das divisões e da ideologia, mas pela vontade e pela disponibilização dos meios capitalistas”. A autora trabalha a questão do *gesto de resistência* quando mobiliza a palavra “empoderamento” e explicita como essa é uma palavra que privilegia as relações de força às relações de sentido e, segundo a autora, reivindica poder. Descreve também que pelo “empoderamento” vem “o discurso da mundialização e o das minorias, tomadas pela mundialização, significadas pela conjuntura política e ideológica capitalista” (GRIGOLETTO & MARIANI, 2020, n.p.).

---

<sup>108</sup> Entrevista na íntegra disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1778>. Acesso em: 11 out. 2022.

Diante de ambas as afirmações cabe observar que quero compreender como essas distintas formas de pensar a *resistência* se articulam com o objeto desta tese, acredito que com tudo o que foi apresentado nos capítulos anteriores a *resistência* no Movimento Fica Espanhol funciona da mesma forma como descreve Pêcheux (2009 [1975]), por outro lado, os documentos produzidos pelas Assembleias Legislativas dos diferentes Estados vão na direção do que diz Orlandi, sobretudo pelos argumentos que trabalharemos na sequência.

#### 3.4. Argumentos que justificam a obrigatoriedade da oferta da língua espanhola no currículo das escolas brasileiras: a delimitação do recorte

Quando decidi analisar Projetos de lei apresentados em diversos estados que legislavam sobre a permanência da língua espanhola nos currículos de ensino, foi necessário estabelecer uma pergunta de pesquisa, nesse sentido, como já apresentado anteriormente, decidi tentar compreender *qual(is) sentido(s) sobre espanhol enquanto língua estrangeira se faz(em) presente(s) no espaço jurídico-discursivo das Assembleias Legislativas e que se relacionam ao Sistema Educativo brasileiro* Diante disso – a partir de um *arquivo* previamente construído por mim – fiz *recortes* nos referidos documentos que me levaram a entender os principais argumentos apresentados para justificar a oferta dessa língua estrangeira para, assim, responder à questão de pesquisa proposta nesta investigação.

Diante do exposto, trabalho com a textualidade das justificativas de documentos, sejam eles Projetos de lei, Indicações ou Propostas de Emenda Constitucional, que foram produzidos depois da aprovação da Lei 13.415/2017 – como é possível observar a partir dos dados que constam no quadro que trago na sequência e que organizei por ordem alfabética.

Os documentos do quadro em questão fazem parte do *arquivo* construído por mim para este capítulo. No referido quadro constam ainda as informações de quais estados elaboraram as respectivas propostas e a situação de tramitação: *arquivado*, *tramitando* ou *aprovado*. Nesse sentido, para que fosse possível elaborá-lo, consultei, um *arquivo* previamente construído pelo Movimento Fica Espanhol, posteriormente, um artigo de Souza (2020), através do qual o autor analisa justamente os Projetos de lei em

questão<sup>109</sup> e, por último, uma consulta aos sites das Assembleias Legislativas de todos os estados para encontrar documentos que não estavam listados nos arquivos anteriormente mencionados.

Esclareço que pode haver ainda outros documentos cujo objetivo é a implantação/manutenção da Língua Espanhola e que não foram encontrados e/ou identificados, aspecto que se vincula à noção de *exaustividade vertical* formulada por Orlandi (2007 [1999], p. 63), quem explica que a “exaustividade almejada [...] deve ser considerada em relação aos objetivos da análise e à sua temática” e acrescenta ainda que essa exaustividade vertical “trata de ‘fatos’ da linguagem com sua memória, sua espessura semântica, sua materialidade linguístico-discursiva”.

Enfatizo que o quadro em questão apresenta uma relação de documentos que foram aprovados após as medidas tomadas pelo Governo Federal com relação à revogação da Lei 11.161/2005. Tenho conhecimento que alguns estados possuem leis próprias que preveem a oferta da Língua Espanhola e que são anteriores a este período, no entanto, o foco deste capítulo é trabalhar justamente com documentos pós-revogação.

**Quadro 3:** Lista dos documentos apresentados nos estados

ESTADO	DOCUMENTO	TRAMITAÇÃO
Acre	Proposta de Emenda Constitucional 2/2019	Tramitando
Alagoas	Projeto de Lei 451/2017	Arquivado
Alagoas	Indicação 116/2019	Tramitando
Ceará	Projeto de Lei 540/2019	Tramitando
Goiás	Projeto de Lei Complementar 05/2019	Tramitando
Mato Grosso	Projeto de Lei 414/2021	Tramitando
Minas Gerais	Projeto de Lei 1064/2019	Anexado ao PL 1823/2020
	Projeto de Lei 1823/2020	Tramitando
	Proposta de Emenda à Constituição 25/2023	Tramitando

<sup>109</sup> A perspectiva de análise do trabalho de Souza é diferente da de meu trabalho. Como já expliquei anteriormente, trabalho com a teoria materialista do discurso em uma articulação com a História das Ideias Linguísticas – o que me permite ler e construir o arquivo de outro modo. Apesar disso, é possível estabelecer alguns diálogos relevantes com o autor para este trabalho, o que será feito adiante.

Pará	Projeto de Emenda Constitucional 11/2019	Aprovado: Emenda Constitucional 83/2021
Paraíba	Projeto de Lei 1509/2017	Aprovado: Lei 11.191/2018
Paraná	Proposta de Emenda à Constituição 03/2021	Tramitando
Pernambuco	Projeto de Lei 235/2019	Tramitando
Piauí	Projeto de Lei 116/2019	Tramitando
Rio de Janeiro	Projeto de Lei 4490/2018	Tramitando
Rio Grande do Sul	Proposta de Emenda Constitucional 270/2018	Aprovada: Emenda Constitucional 74/2018
Rondônia	Projeto de Lei 1064/2018	Aprovado: Lei 4.394/2018
Roraima	Projeto de Emenda Constitucional 80/2022	Aprovado
Santa Catarina	Projeto de Lei Complementar 25.5/2018	Arquivado e posteriormente desarquivado através do Requerimento 86.1/2019
	Projeto de Lei 23.8/2019	Apensado ao PL 25.5/2018
São Paulo	Projeto de Lei 446/2018	Tramitando
	Projeto de Lei 719/2018	Apensado ao PL 446/2018
Sergipe	Projeto de Emenda Constitucional 3/2019	Tramitando

**Fonte:** elaboração própria

Diante da vasta lista de documentos apresentados e, portanto, de tantos argumentos presentes nas justificativas para a obrigatoriedade da oferta da língua espanhola no currículo das escolas brasileiras, foi preciso delimitar os aspectos a serem trabalhados no decorrer da análise. A partir das primeiras leituras pude observar regularidades e discontinuidades nos documentos, dessa forma, foi possível observar também os principais argumentos para a obrigatoriedade do espanhol que foram mobilizados nas textualidades desses documentos. Acredito, assim, que os referidos argumentos são fundamentais e muito relevantes para responder à questão central proposta nesta investigação.

Nesse sentido, a análise contempla argumentos sobre: i) as formas de significar a fronteira; ii) efeitos da interpelação da política pan-hispânica; iii) os fatores econômicos e mercadológicos para justificar o ensino do espanhol.

É importante esclarecer que essas divisões já são um efeito da leitura, interpretação e compreensão do *arquivo*. Ao lado disso, antes de passar para a análise, é preciso compreender que a argumentação

se funda no mecanismo de *antecipação* produzindo uma relação de sentidos em que se inscreve a *relação de forças* (o lugar de que significa, significa *em seu poder*). A argumentação se dá em certas condições e mobiliza a articulação de formações discursivas diferentes, em sua filiação à memória discursiva. Ela se dá na *relação* do sujeito com o outro. (ORLANDI, 2021, p. 111, itálicos da autora)

Assim, para compreender as noções que são fundamentais para pensar a questão da *argumentação* discursivamente, é preciso entender o funcionamento da *antecipação*. Segundo Orlandi (2007 [1999], p. 39), é esse o mecanismo que “dirige o processo de argumentação visando seus efeitos sobre o interlocutor”. Ainda segundo a autora, “todo o sujeito tem a capacidade de experimentar, ou melhor, de colocar-se no lugar em que o seu interlocutor ‘ouve’ suas palavras”. Dessa forma, é possível que esse sujeito possa antecipar o sentido que as palavras do interlocutor produzem (ORLANDI, 2007 [1999], p. 39).

Outra noção fundamental para a pensar o funcionamento discursivo da *argumentação* é a de *relação de forças* que, segundo Orlandi (2007 [1999], p. 39), diz respeito ao lugar a partir do qual o sujeito fala e à forma com que esse lugar é constitutivo do que ele diz. A autora explica ainda que “como nossa sociedade é constituída por relações hierarquizadas, são relações de força, sustentadas no poder desses diferentes lugares, que se fazem valer na ‘comunicação’”. Nesse funcionamento discursivo, há também as *formações imaginárias*:

Assim não são os sujeitos físicos e nem os seus lugares empíricos como tal, isto é, como estão inscritos na sociedade, e que poderiam ser sociologicamente descritos, que funcionam no discurso, mas suas imagens que resultam de projeções. São essas projeções que permitem passar das situações empíricas – os lugares dos sujeitos – para as posições dos sujeitos no discurso. Essa é a distinção entre lugar e posição. (ORLANDI, 2007 [1999], p. 40)

A *formação discursiva*, por sua vez, ainda segundo Orlandi (2007 [1999], p. 41), é “aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito”.

Considerando, pois, a *compreensão discursiva da argumentação* a partir dos conceitos já apresentados na Introdução desta tese, é preciso considerar ainda, a partir de Orlandi (1998a, pp. 73-74), a relação entre a noção de *antecipação* e a noção de *esquecimento*, ligada ao *interdiscurso*. Pêcheux (2009 [1975]) distingue duas formas de esquecimento, o número dois, que é da ordem da enunciação e o número um, chamado de esquecimento ideológico. Ambos os esquecimentos são retomados por Orlandi (2007 [1999]) e interessa-me, neste momento, o número um. Conforme a autora, o *esquecimento* número um “é da instância do inconsciente e resulta no modo pelo qual somos afetados pela ideologia. Por esse esquecimento temos a ilusão de ser a origem do que dizemos quando, na realidade, retomamos sentidos pre-existentes.” (ORLANDI (2007 [1999], p. 35). Nesse sentido, esse esquecimento está ligado ao *interdiscurso* que é

definido em sua objetividade material contraditória (M. Pêcheux, 1988): algo fala sempre antes, em outro lugar, independentemente, isto é, sob o domínio complexo da ideologia. Isto propicia ao sujeito sua realidade enquanto sistema de evidências e de significações experimentadas. (ORLANDI, 1998a, p. 77)

A partir do exposto, é possível afirmar que a *noção de antecipação* permite compreender melhor o funcionamento de sentidos que se estabilizam na textualidade dos documentos analisados, sobretudo quando se observa que em muitos deles há formulações que *se repetem mnemonicamente*, mostrando que *algo sempre fala antes* (cf. PÊCHEUX, 2009 [1975]) e permitindo, assim, compreender que as *formações imaginárias* avançam em uma mesma direção de sentidos.

Sobre essas *repetições* é interessante retomar Orlandi (1998c, p. 208), quando a autora observa a produção de discursos que constituem o que ela denomina “identidade linguística escolar” (I.L.E), e explica que a “repetição não é mera reprodução. Ela pode trazer a elaboração, a *formulação nova*, o *deslocamento etc.*” (itálicos da autora). Nesse sentido, ela define três tipos de *repetição*:

- a) A repetição empírica, exercício mnemônico que não historiciza (é o efeito “papagaio”);
- b) A repetição formal, técnica de produzir frases, exercícios gramaticais que também não historicizam, não fazem trabalhar a

ligação do sujeito com a memória discursiva;

c) A repetição histórica, a que inscreve o dizer no repetível enquanto memória constitutiva, saber discursivo, em uma palavra, enquanto interdiscurso: a rede de filiações que faz a língua significar para o sujeito que, assim, também se significa. (idem, *ibidem*).

Considero esses tipos de *repetição* – que Orlandi (1998c) utiliza para realizar uma distinção no funcionamento dos textos dos alunos na escola – para pensar o discurso jurídico. A transposição dessa noção – da escola para o legislativo – se dá porque ao ter um primeiro contato com os Projetos de lei o que mais me chamou a atenção foi o modo como os textos se repetiam. No âmbito escolar a repetição é tida como plágio. No entanto, no discurso jurídico, tal como explicitarei, é uma prática comum.

Diante desses tipos de *repetições* que Orlandi (1998c) distingue, os *recortes* com os quais trabalho se dão – em alguns casos – pela *repetição empírica* e funcionam exatamente como um efeito “papagaio”. Em outros casos os *recortes* se dão pela *repetição formal*, ou seja, também não historiciza. Considerando as muitas vezes que essas *repetições* ocorrem, compreendo que elas fazem parte de um funcionamento discursivo jurídico que leva a um apagamento do social e do político. Além disso, interpreto que essas *repetições* fazem parte de um processo antecipatório que, a partir dessa análise, pode ser considerado hegemônico, o que faz com que seja possível afirmar que as Justificativas dos Projetos de lei acabam construindo uma rede parafrástica de sentidos<sup>110</sup>.

Quando falo que o funcionamento do discurso jurídico se dá pela repetição, o que quero dizer é que há recortes de texto que se repetem em diferentes documentos. Por exemplo, um argumento que havia sido utilizado na Justificativa de um Projeto de lei aparece – exatamente igual – no texto de outro projeto, de outro estado. Muitas vezes sem quaisquer alterações, quase sempre sem citar a fonte e sem qualquer preocupação com a autoria da elaboração do texto. Algumas vezes, apenas o nome do autor é alterado, o que acaba dando a entender que quem escreveu aquele texto foi o autor indicado.

Esse funcionamento discursivo poderá ser observado no decorrer da análise do primeiro argumento, sobre as formas de significar a fronteira, com o qual trabalharei na sequência. Os primeiros recortes do próximo subitem são, respectivamente, do Rio Grande do Sul e do Pará. Através dos recortes (R44 e R45) pode-se observar que o texto do Pará retoma exatamente o que já havia sido dito no documento do Rio Grande do Sul.

---

<sup>110</sup> Cf. Orlandi, 1998b. Considero as repetições como um fato discursivo importante, sobretudo sob o olhar da autoria.

Há diferenças: as escolas gaúchas são substituídas por escolas paraenses. E a autoria do documento passa a ser dada como sendo de professores e alunos do estado do Pará.

Não vou adentrar nos meandros dessas questões, as repetições me interessam muito mais para observar como os argumentos e os sentidos vão sendo construídos no decorrer da construção dos Projetos de lei. Interessa-me mais o modo como as fronteiras aparecem significadas na textualidade desses documentos do que propriamente a da repetição, no entanto não posso falar de uma sem trazer a outra. Passo agora à repetição.

### 3.4.1. *As fronteiras*

Para que seja possível compreender como o argumento sobre as fronteiras é mobilizado nas Justificativas de diferentes Projetos de Lei, apresento os seguintes recortes:

[R44]

É com muita dedicação à causa de uma proposta de Ensino que **atenda às necessidades do Estado do Rio Grande do Sul** que introduzimos, nesta Casa Legislativa, a discussão sobre **a necessidade e a importância das escolas gaúchas se destacarem no cenário nacional por um ensino pautado pela pluralidade linguística**. Considerando as **diferentes migrações aqui acolhidas e, em especial, a localização geográfica, os acordos internacionais como o do Mercosul e os demais interesses político-econômicos do Estado com os países vizinhos**, propomos a inclusão de um artigo que trate da oferta obrigatória da língua espanhola nas escolas públicas, de matrícula facultativa por parte dos alunos. (RIO GRANDE DO SUL, 2018, grifos meus)

[R45]

O documento elaborado por professores e alunos de língua espanhola da Universidade Federal do Pará (UFPA) e do Instituto Federal do Pará (IFPA), juntamente com a Associação Paraense de Alunos e Professores de Língua Espanhola — APAPLE, ratifica, com consistência, “**a necessidade e a importância das instituições escolares paraenses se destacarem no cenário nacional por um ensino pautado pela pluralidade linguística. Considerando as diferentes migrações aqui acolhidas e, em especial, a localização geográfica, o acordo regional como o MERCOSUL e os demais interesses político-econômicos do Estado com os países vizinhos**, propomos a inclusão de um artigo que trate da oferta obrigatória da língua espanhola nas escolas públicas, de matrícula facultativa por parte dos alunos” (PARÁ, 2019, grifos meus)

Com os recortes acima é possível observar que se trata da mesma formulação

na maior parte de ambos os enunciados, mesmo um deles sendo apresentado no Rio Grande do Sul e o outro no Pará, corroborando, assim, com o que já havia comentado sobre a *repetição* no funcionamento do discurso jurídico. Antes de trabalhar com essa *repetição*, é importante observar que no R44 aparece marcada uma relação específica que o Rio Grande do Sul tem com a língua espanhola, enquanto no R45 há uma reafirmação da forma história do sujeito de direito ao dizer quem são os "ratificadores" do documento (professores e alunos), operando como pré-construído.

No documento do Rio Grande do Sul o ensino da língua espanhola é, primeiramente, defendido a partir de um objetivo maior, o da pluralidade linguística, posteriormente explicita-se a localização geográfica e os “interesses político-econômicos do Estado com os países vizinhos”; de fato, o Rio Grande do Sul faz fronteira com Uruguai e Argentina – países cuja língua oficial é o Espanhol.

No documento do Pará é mobilizado também o argumento que se refere aos “interesses político-econômicos do Estado com os países vizinhos”, repetição que funciona de outros modos. Podemos notar que aqui não fica evidente se a palavra “Estado” se refere ao Pará ou ao Estado Nacional. Ao considerar a primeira direção de sentido, o Pará faz fronteira com Guiana e Suriname – cujas línguas oficiais são inglês e neerlandês, respectivamente – o que me permite compreender que as repetições – próprias desse funcionamento do discurso jurídico – ao funcionarem enquanto *repetições mnemônicas/empíricas* (cf. ORLANDI, 1998c, 2007) apagam as *outras línguas*, que são da fronteira geográfica, fazendo com que o espanhol seja significado como A língua da fronteira por excelência no *espaço de enunciação* brasileiro, independentemente de que no real, nesse espaço, haja outras línguas de fronteira que, justamente, por determinadas relações de força e de sentido em jogo nos documentos, são apagadas na discursividade do Projeto de Lei.

Nesse sentido, é possível afirmar que há um *apagamento* e até mesmo um *esquecimento*: esquece-se que a territorialidade não significa como um mesmo espaço e, dessa forma, o que se sobrepõe é o argumento “língua da fronteira por excelência” referindo-se ao “espanhol”. Importante salientar que o que chamo de “língua da fronteira” é uma derivação analítica sobre o funcionamento de sentidos do espanhol nesses documentos que não corresponde à noção de língua de fronteira presente em estudos linguísticos para tratar da questão da mistura de línguas.

Esse movimento, da ordem das políticas linguísticas, demonstra como as *relações de forças* em jogo nesses documentos são capazes de apagar as línguas dos

países que de fato fazem fronteira com o Pará, em nome da defesa do ensino de espanhol, justamente porque existe um funcionamento de formações discursivas em que “língua da fronteira = espanhol” / “espanhol = língua da fronteira”.

O argumento do espanhol como a língua da fronteira por excelência parece funcionar enquanto uma evidência inquestionável, que está legitimada e cuja força se dá a partir do sentido estabilizado de que “língua da fronteira = importante”. Assim, o sentido que sustenta essa *repetição mnemônica/empírica* está vinculado “sobretudo aos interesses político-econômicos do Estado” e, portanto, a determinada **língua de mercado**, aquela que predomina nas fronteiras brasileiras, o que faz com que seja possível defender que a “língua da fronteira” do Pará é o espanhol e que outras “línguas *que fazem* fronteira” com o Pará não estejam sendo levadas em consideração.

Considerando, pois, as questões sobre as fronteiras apresentadas até o presente momento, concordo com a afirmação de Orlandi (2014, p. 21), quando a autora descreve os *espaços* enquanto “instáveis, abertos e heterogêneos”, assim, interessa-me sobretudo a noção de *espaços histórico-linguísticos* porque

estamos em face de questões que tocam o fato de que, de um lado, os espaços não são espaços formais, mas espaços materiais com sujeitos que são significados e que significam (espaços de interpretação). São espaços histórico-linguísticos atravessados por contradições, por diferenças. (ORLANDI, 2014, p. 21)

Assim, para a autora, a forma desses espaços “implica a maneira como o Estado geriu sua constituição, suas articulações político-simbólicas”, além disso, cada um deles “tem suas especificidades, suas identidades, suas políticas de língua(s)” e é preciso ainda considerar que o modo como eles se constituíram se difere – seja por processos de colonização ou mesmo por diferentes relações (ORLANDI, 2014, p. 21). Essa noção de espaços histórico-linguísticos permite entender como cada estado brasileiro estabelece articulações entre o político-simbólico e como eles intervêm nas relações entre as línguas e sobretudo como re-significam a fronteira.

A essa interpretação é interessante adicionar a reflexão já apresentada na Introdução deste trabalho sobre a noção de *espaço de enunciação* de Guimarães (2001; 2002), enquanto um espaço político e enquanto um espaço das línguas *não-só-nacionais* quando pensado a partir da globalização. Para o autor, esse espaço é “configurado pela presença de outras línguas em funcionamento”. Do lado de cá da fronteira: as línguas

indígenas, as línguas africanas e o português, e seu contato com o espanhol. Do lado de lá: as línguas indígenas e o espanhol, e seu contato com o português. É preciso configurar esse espaço a partir da memória que lhe é própria, segundo o autor, pensando ainda na história de constituição do espanhol e do português como línguas nacionais.

A partir das análises é possível dizer que há uma delimitação de sentidos e um apagamento de línguas que fazem fronteira e, dessa forma, esses *espaços* não dão abertura para a heterogeneidade, no sentido que descreve Orlandi (2014). No entanto, em minha interpretação entendo que há *não-coincidências* de sentidos entre as delimitações geopolíticas instituídas sobre o real entre os Estados-nacionais (que produzem um efeito de coincidência e evidência sobre o espaço) e que há ainda outras delimitações de sentidos que se sobrepõem a elas e, compreendendo dessa forma, é possível pensar nesses espaços enquanto *espaços histórico-linguísticos*.

Em outras palavras, compreendo que há, primeiramente, *a construção de coincidências* e que a delimitação de uma fronteira geopolítica não pode ser feita apenas considerando esse aspecto, o geopolítico, porque é também simbólica e ideológica. Dessa forma, há também construções de coincidências que produzem *efeitos de não-coincidências* com as fronteiras geopolíticas (simbólicas e ideológicas) dos Estados-nacionais. As *coincidências* no discurso são as fronteiras geográficas, que podem parecer *ipsis litteris*, ou seja, são aquelas que aparecem delimitadas quando olhamos para um mapa. No entanto, ao levar em consideração a situação geopolítica, ou seja, o lugar a partir do qual se enuncia, a interpretação da/sobre a fronteira pode se modificar, assim, a relação que se estabelece é da ordem de um efeito de *coincidência* outro que produz uma *não-coincidência* com as fronteiras geopolíticas estabelecidas, configurando, dessa forma, uma formulação equívoca interessante.

Segundo Pêcheux (2008 [1983]) o equívoco é constitutivo da linguagem e, de acordo com o autor, “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro (a não ser que a proibição da interpretação própria ao logicamente estável se exerça sobre ele explicitamente)” (PÊCHEUX, 2008 [1983], p. 53).

Essa equivocidade particular no discurso também aparece nos seguintes recortes:

[R46]

Por último, ao apresentar aos meus pares o debate sobre a ampliação do espaço das línguas estrangeiras na escola pública, com atenção especial

para a língua espanhola, em virtude da fronteira e, conseqüentemente, **da proximidade com a Argentina e o Uruguai**, das relações estabelecidas através do Mercosul e pelo mercado produtor de bens e serviços com nosso Estado, reafirmo a defesa da ampliação de nosso sistema de ensino de forma cada vez mais inclusiva e plural, **com escuta atenta das demandas da comunidade escolar, da forma mais democrática possível.** (RIO GRANDE DO SUL, 2018, grifos meus)

[R47]

Por último, ao apresentar esta proposição e colocar em pauta o debate sobre a ampliação do espaço das línguas estrangeiras na escola pública, com atenção especial para a Língua Espanhola, **em virtude da fronteira e, conseqüentemente, da proximidade com a Argentina e o Uruguai**, das relações estabelecidas através do Mercosul e pelo mercado produtor de bens e serviços com nosso Estado, reafirmo a defesa da ampliação de nosso sistema de ensino de forma inclusiva e plural. (SANTA CATARINA, 2018, grifos meus)

Ambos os recortes são exatamente iguais, com exceção do final do último enunciado do R46: “com escuta atenta das demandas da comunidade escolar, da forma mais democrática possível” que não aparece no R47. Interessante observar também que “a proximidade com Argentina e o Uruguai” faz sentido para ambos os estados, no entanto o Paraguai é geograficamente muito mais próximo de Santa Catarina do que o Uruguai, mas não é sequer mencionado. Efeito da repetição. Por outro lado, se, no documento de Santa Catarina não há alteração alguma no dizer quando se explicita os países mais próximos, há um silenciamento da questão democrática.

Diante do exposto, é possível compreender que são justamente essas *formulações equívocas* sobre as fronteiras, da ordem da construção de determinados efeitos de coincidências sobre o espanhol, que não correspondem necessariamente às coincidências geopolíticas já estabelecidas com países da América do Sul de língua inglesa e holandesa, que vão delimitando os sentidos presentes no espaço discursivo brasileiro sobre o espanhol no Brasil enquanto **língua da fronteira por excelência e língua dos países vizinhos.**

#### 3.4.2. *Efeitos da interpelação da política pan-hispânica*

Para além do argumento das fronteiras, outro argumento aparece com bastante regularidade na textualidade das justificativas dos Projetos de lei: o da política pan-hispânica. Nesse sentido, para que seja possível pensar nessa questão, apresentarei recortes dos documentos da Paraíba e de Mato Grosso.

Paraíba tem um Projeto de Lei muito particular no sentido de mostrar questões de seu estado: Universidades, cursos de Licenciatura em Letras Espanhol e através do documento é mencionado um Programa de Intercâmbio Internacional denominado GIRAMUNDO, instituído por lei, que “tem como propósito ofertar aos alunos do Ensino Médio e professores efetivos da Rede Estadual de Ensino, de forma gratuita, experiência de intercâmbio educacional e cultural supervisionado e custeado pelo Poder Público”. Com relação ao intercâmbio, destaco:

[R48]

O GIRAMUNDO surge como uma iniciativa inovadora dentro da educação pública paraibana que, **valoriza não somente a vivência de nossos educadores e educandos em países de diferentes culturas e costumes ao nosso**, mas sobretudo destaca a importância da pluralidade linguística como prática social e educacional dentro da educação do nosso estado.

Nesta última edição do programa, está sendo ofertado o intercâmbio **para Espanha, como forma de fomentar a valorização da Língua Espanhola no nosso sistema educacional**. Diante disso, é notório que a manutenção do ensino do Espanhol como Língua Estrangeira é de suma importância no Ensino Médio da Rede Estadual, pois abre precedentes para uma valorização da prática linguística deste idioma no cotidiano escolar, bem como das culturas e costumes de seus países falantes. (PARAÍBA, 2017, grifos meus)

Como é possível observar, a iniciativa do GIRAMUNDO valoriza a vivência em *países de diferentes culturas* (no plural), no entanto, há uma especificação desses países quando é preciso dar um exemplo: nesta última edição o intercâmbio que está sendo ofertado é “**para Espanha, como forma de fomentar a valorização da Língua Espanhola no nosso sistema educacional**”. Em minha interpretação, esse enunciado funciona no sentido do que havia apresentado no início deste capítulo sobre a política pan-hispânica, a partir de Del Valle (2012) – ou seja, a valorização do espanhol vincula-se à Espanha porque essa política pan-hispânica contribuiu para a promoção dessa língua enquanto internacional e global, com o objetivo de expandir os mercados nacionais espanhóis.

Nesse sentido, é interessante observar a forma como no documento da Paraíba é colocada justamente a Espanha como meio de fomentar a valorização da língua espanhola, enquanto há tantos países que têm o espanhol como língua oficial e fazem fronteira com o Brasil. Inclusive, há muitos projetos que trabalham com discursos sobre a fronteira, alguns já mencionados anteriormente e, nessa direção de sentidos, em muitos

deles aparece o mesmo enunciado: “Brasil faz fronteira com sete países que tem como língua oficial o espanhol”.

Aproveito para citar também o Projeto de Lei do Mato Grosso (2021), que aponta para a manutenção da oferta, esclarecendo que a Secretaria de Estado de Educação vem apoiando o ensino da Língua Espanhola de forma graduada e explica que:

[R49]

De 2005 a 2015 a Seduc firmou convênio com a *Consejería de Educación da Embaixada da Espanha para trabalhar com cursos de formação continuada para professores de espanhol*. Em 2015 distribuição dos livros didáticos de espanhol do Ensino Médio e Fundamental às Escolas necessitadas dos municípios do Mato Grosso com apoio do DMP Departamento de Distribuição do Livro Didático/Seduc-MT.

**Em 2015 o número de professores da Educação Básica habilitados em Língua Espanhola com atribuição ativa no Estado de Mato Grosso passam de 687.** Servidores efetivos: 159 (23%). Servidores contratados 528 (76%). Em 2015 havia 16.9900 alunos no ensino fundamental e 98.600 alunos no ensino médio na rede estadual de Mato Grosso. Conforme dados da SEDUC. (MATO GROSSO, 2021, grifos meus, itálicos do autor)

Chamo atenção para o “**convênio com a *Consejería de Educación da Embaixada da Espanha para trabalhar com cursos de formação continuada para professores de espanhol***”<sup>111</sup> sendo que o próprio documento apresenta dados de que no ano de 2015 “o número de professores da Educação Básica habilitados em Língua Espanhola com atribuição ativa no Estado de Mato Grosso passam de 687”. Além disso, o próprio Projeto de Lei prevê que:

[R50]

**Art. 3º Os profissionais que poderão lecionar esta disciplina deverão possuir Licenciatura Plena em Letras-Espanhol.** Parágrafo único: No caso de o estado ter no seu quadro efetivo professores formados ou em conclusão do curso em Letras-Espanhol estes poderão ser aproveitados na rede estadual para lecionar a disciplina de língua espanhola. (grifos meus)

Diante do exposto, cabe questionar qual o papel de um Convênio com a

---

<sup>111</sup> O mesmo movimento ocorreu no Estado de São Paulo em 2006, quando a Secretaria da Educação do Estado anunciou um convênio com o Banco Santander/Portal Universia e o Instituto Cervantes, para um projeto que também promoveria a formação e capacitação de professores já vinculados à rede estadual de ensino para ministrarem aula de espanhol – denominava-se OYE. Fanjul (2010), descreve as articulações no estado diante do cenário descrito.

Embaixada da Espanha, além disso, pensar na forma como esse convênio é naturalizado, é apresentado como um ponto de partida e não é problematizado. Assim, novamente, cabe também enfatizar que a política pan-hispânica ganhou espaço em alguns lugares do Brasil. Dessa forma, é possível notar que – ainda que em poucos casos – há sentidos sobre o espanhol enquanto **língua da Espanha** presentes na ordem do discurso sobre o espanhol no Brasil .

Por *ainda* nos vemos mutuamente através do olhar dos nossos colonizadores – e das disputas entre eles – é possível pensar que *o(s) sentido(s)* sobre o espanhol vinculavam-se ao processo de colonização e que, assim, estariam atrelados ao pan-hispanismo – o que levaria a uma valorização da língua espanhola relacionando-a especificamente com a Espanha sobretudo porque os “efeitos ideológicos da colonização materializam-se em consonância com um processo de colonização lingüística, que supõe a imposição de idéias lingüísticas vigentes na metrópole e um imaginário colonizador enlaçando a língua e nação em um projeto único” (MARIANI, 2004, p. 25).

No decorrer da análise foi possível perceber que poucos eram os casos em que esses sentidos *comparecem formulados textualmente*: i) há um documento de Minas Gerais em que a Espanha é citada enquanto país de relação de exportação e de importação; ii) no documento da Paraíba, a valorização da língua espanhola foi vinculada àquele país; iii) no documento do Mato Grosso a formação de professores foi atribuída à *Consejería de Educación* da Embaixada da Espanha.

São profundos os sentidos da colonização, o próprio fato de existirem tantos Projetos de lei voltados para a manutenção da oferta da língua espanhola nos currículos escolares já é, necessariamente, efeito do *processo de colonização*. Ainda que eles possam funcionar *também* como *gestos de resistência*.

Há um caso específico em que os sentidos remetem expressamente a essa história de colonização, no documento do Goiás (2019), como é possível observar:

[R51]

o Brasil faz **fronteira com 7 países hispano-falantes**. Esse **contexto geográfico**, contribuiu, em certa medida, para que os países **sul-americanos compartilhassem traços de identidade e elementos culturais**, uma vez que o território, originalmente habitado por povos indígenas, foi colonizado por europeus e, posteriormente, povoado, por escravos africanos.

**No momento da colonização europeia, no Brasil foram os portugueses que dominaram o território, mas nos demais países o domínio foi espanhol**. Assim, o Brasil é o único país da América do Sul que não tem o espanhol como língua oficial. (GOIÁS, 2019, grifos

meus)

A partir dessa Justificativa do Projeto de Lei Complementar do Estado de Goiás, é possível trazer o conceito de *colonização linguística* de Mariani (2004), o qual recém apresentei, pois sua textualidade aponta para o fato de os territórios sul-americanos terem sido colonizados por europeus, sendo o Brasil o único a ser dominado por portugueses e, portanto, o que não possui a língua espanhola como oficial.

No entanto, há também os casos em que não há uma remissão direta à Espanha, mas que os sentidos apontam para a forma como a política do pan-hispanismo contribui para a promoção da língua espanhola. Como exemplo, é possível citar os documentos em que espanhol é considerado **língua global e língua de comunicação internacional**, ainda que esses sentidos não estejam ditos dessa forma nos documentos, estão presentes nos argumentos que consideram, por exemplo, os países “mais desenvolvidos do mundo” que também *ensinam* ou *falam* essa língua. Vale destacar, inclusive, que a importância da oferta dessa língua aos mercados linguísticos globais está muito presente na textualidade desses documentos, considerando sobretudo o número de falantes e também os mercados a que tem acesso. Nesse sentido, ganha força a afirmação de Del Valle (2012), sobre haver um interesse na conformação do Espanhol enquanto uma *língua-commodity*, o que faz com que essa língua também possa ser pensada enquanto parte de um processo de *mercantilização*, tal como descrito por Zoppi-Fontana (2009).

Pensando nessa valorização da Espanha e sobretudo em questões mercadológicas é que passo ao próximo item.

### 3.4.3. Fatores econômicos e mercadológicos para justificar o ensino do espanhol

Parece que existe um consenso nos Projetos de lei: para que sejam aprovados precisam de argumentos que perpassem por questões de cunho econômico e mercadológico – argumentos esses que fazem sentido na sociedade capitalista em que vivemos e na qual as escolas podem ser consideradas Aparelhos Ideológicos do Estado (AIEs)<sup>112</sup>.

Os argumentos sobre os quais me debrucei até o presente momento, tanto

---

<sup>112</sup> Cf. Althusser, 1985.

sobre as formas de significar a fronteira, quanto com relação ao lugar da Espanha na ordem do ensino do espanhol, são determinados nas relações de produção. As formações ideológicas dos AIEs, e do AIE Escolar, em particular, já funcionam aqui e são sempre determinadas em última instância pela base econômica.

Nesse sentido, destaco a importância de pensar no “*todo complexo com dominante*” – forma com a qual Pêcheux (2009 [1975]) propõe chamar o interdiscurso, tal como explica:

propomos chamar interdiscurso a esse “todo complexo com dominante” das formações discursivas, esclarecendo que também ele é submetido à lei de desigualdade-contradição-subordinação que, como dissemos, caracteriza o complexo das formações ideológicas. (idem, p. 149).

Assim, é possível compreender a forte presença de argumentos econômicos e mercadológicos que justificam o ensino do espanhol na textualidade dos documentos.

Pêcheux (1996, p. 143) explica que “a luta de classes perpassa o modo de produção como um todo, o que, no campo da ideologia, significa que a luta de classes ‘passa’ pelo que Althusser chamou de Aparelhos Ideológicos do Estado”. Desse modo, os “Aparelhos Ideológicos do Estado não são a expressão da dominação da ideologia dominante, isto é, da ideologia da classe dominante (...), mas o local e o meio dessa dominação” (PÊCHEUX, 1996, p. 144).

A partir disso, é possível compreender os motivos pelos quais os argumentos presentes nos documentos para a obrigatoriedade da oferta da língua espanhola passam *necessariamente* por questões econômicas, em alguns casos vinculadas a uma conjuntura que pode ser local, regional e até mesmo global. Importante salientar que essas distinções foram estabelecidas e, portanto, resultam de um gesto de análise, porque diante da textualidade dos documentos pude interpretar que a importância de ensinar o espanhol muitas vezes é justificada por *conjunturas* próprias do respectivo estado que apresenta o Projeto de lei, o que denomino *conjuntura local*. Em outros casos para justificar a oferta dessa língua são mobilizadas as fronteiras com os países vizinhos, a América Latina e o Mercosul, ao que se refere a *conjuntura regional*. Por fim, há documentos que trazem em suas textualidades outros países economicamente mais desenvolvidos que escapam as *conjunturas* anteriores e que, assim, trato como *conjuntura global*.

Diante do exposto e a fim de facilitar essa compreensão, passo a dividir a análise a partir das conjunturas supracitadas:

i) *A conjuntura local:*

Começo a análise trazendo alguns recortes de justificativas que amparam sua argumentação em aspectos econômicos locais:

[R52]

não podemos esquecer as relações comerciais que a Paraíba cria com países hispanoamericanos ao trazer um feito inédito: estabelecer **voos diretos da Argentina a João Pessoa**. Essa medida adotada pelo governador, fomenta um maior número de **turistas hispânicos à Paraíba**, estimulando a malha viária paraibana e mostra aos argentinos o quão rico é o nosso estado. **O mercado brasileiro é dependente das relações internacionais, nos exigindo o domínio tanto da língua inglesa quanto da língua espanhola que atualmente consideradas como línguas francas**, dialogam por uma perspectiva plurilinguística e de mercado de trabalho. (PARAÍBA, 2017, grifos meus)

[R53]

um Estado com uma exponencial **capacidade turística como o Ceará** e que, segundo dados da Secretaria de Turismo do Estado, **é a terceira porta de entrada de turistas europeus no Brasil**, crescendo mais que a média nacional, e com o maior índice de volume das atividades turísticas do Brasil, não pode e não deve prescindir de uma oferta plurilíngue em seu sistema de ensino. (...) (CEARÁ, 2019, grifos meus)

[R54]

É importante também ressaltar que o Nordeste, **em especial Pernambuco pelas praias e celebrações como o carnaval, as festas juninas, semana santa, por exemplo, é um dos principais destinos dos turistas estrangeiros (na sua maioria, latino-americanos)**. Segundo a Labs (*Latin America Bussines School*) em publicação no seu site [...] em setembro de 2018, dos estrangeiros que visitam o país, 62% são da América do Sul. Sem contar os demais países de língua espanhola (México, Espanha...). (PERNAMBUCO, 2019, grifos e itálicos meus)

[R55]

Além do exposto, em se tratando **dos benefícios econômicos para o estado**, é preciso observar que o ensino de espanhol pode contribuir para **a ampliação da inserção internacional de Minas Gerais no âmbito econômico. O aeroporto de Confins está conectado diretamente com grandes cidades de língua espanhola**, como Buenos Aires e Panamá, e as companhias aéreas Avianca, da Colômbia, e Copa Airlines, do Panamá, operam no aeroporto internacional do estado. Mas é evidente que existe ainda um grande potencial nessa área de transporte internacional que pode ser explorado.

Sob essa última perspectiva, Minas Gerais possui uma ampla relação de **exportação e importação de numerosos produtos com a Espanha**, em que se destacam as compras de manufaturas de fundição, borracha, plástico e alumínio, além de maquinários, segundo fontes do ICEX - Espanha Exportação e Investimentos<sup>1</sup>.

O conhecimento de espanhol **é importante também para o turismo**, já que Minas Gerais tem grande potencial de turismo cultural e de negócios. (MINAS GERAIS, 2019, grifos meus)

Os recortes em questão correspondem às justificativas de Projetos de lei da Paraíba, Ceará, Pernambuco e Minas Gerais e, a partir deles, é possível constatar uma regularidade com relação ao modo como a língua espanhola é significada no discurso: em todos os recortes destaca-se a importância do turismo nos referidos estados, ou seja, a oferta dessa língua no currículo é justificada pelos “benefícios econômicos para o estado” ou ainda pela possibilidade de “contribuir para a ampliação da inserção internacional”, como é o caso do projeto de Minas Gerais (2019).

Até mesmo aeroportos que recebem voos diretos de países cuja língua oficial é a espanhola são mencionados, como no caso da Paraíba e de Minas Gerais. No documento de Pernambuco explicitam-se praias e comemorações festivas como exemplo do que os turistas hispano-falantes buscam naquele estado.

Dentre os muitos argumentos, destaco o seguinte recorte do documento da Paraíba (2017): “O mercado brasileiro é dependente das relações internacionais, nos exigindo o domínio tanto da língua inglesa quanto da língua espanhola que atualmente consideradas como línguas francas”. Primeiramente, quero chamar atenção para o fato das línguas “inglês” e “espanhol” serem colocadas lado a lado, ou seja, ocupando o mesmo lugar, ambas como língua das “relações internacionais”.

Sabe-se que no Sistema Educacional brasileiro inglês e espanhol nunca ocuparam o mesmo *lugar* nas escolas, há muito tempo o inglês é disciplina obrigatória nos currículos regulares e, além disso, a Lei 13.415/2017 estabelece, como já apresentei, a obrigatoriedade do inglês e, a oferta do espanhol, por sua vez, fica fadada a uma possibilidade de ser oferecida em caráter optativo, ainda que seja preferencialmente ela dentre as *outras* línguas estrangeiras. Ainda assim, parece que quando a língua espanhola é colocada como língua das “relações internacionais” – significação que aparecerá, inclusive, em outros documentos, por exemplo no caso do Mato Grosso, “língua de comunicação internacional” – existe uma tentativa de aproximar o modo como ela é significada a um imaginário que sempre esteve associado ao inglês.

[R56]

O conhecimento de espanhol é importante também para o turismo. De acordo com o Anuário Estatístico de Turismo - 2018, Ano base 2017 (p. 302), entre os anos de 2013 a 2017, Argentina, Chile, Paraguai, Uruguai

e Espanha estavam entre os 10 principais países de origem de turistas que estiveram no Brasil. E Colômbia, Bolívia, Peru, México e Venezuela estavam entre os 20 principais países de origem de turistas. Isso demonstra a importância de países hispano-falantes do turismo brasileiro.

Trata-se, portanto, de definir a **opção pelo ensino da língua espanhola como língua franca, uma língua de comunicação internacional** utilizada por falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais. (MATO GROSSO, 2021, grifos meus)

Para além dessa questão, que culmina num processo denominado por Zoppi-Fontana (2009) como “capitalização linguística” e com o qual trabalharei mais adiante, quero destacar também a designação *língua franca* que, segundo a definição de Guimarães (2005, p. 11) é “aquela que é praticada por grupos de falantes de línguas maternas diferentes, e que são falantes dessa língua para o intercuro comum” corroborando para o que venho afirmando sobre tentar dar ao espanhol o mesmo *status* do inglês.

A Justificativa do Projeto de Lei Complementar do Estado de Goiás, por sua vez, estabelece uma diferenciação entre os motivos pelos quais justifica-se a oferta de inglês, por um lado e, por outro, a do espanhol:

[R57]

A opção pela obrigatoriedade **de oferta da língua inglesa se justifica pela inegável relevância do conhecimento desse idioma em nível de comunicação mundial. Por outro lado, a oferta de espanhol se justifica por diversas razões de ordem histórica, sociocultural, política e econômica.** (GOIÁS, 2019, grifos meus)

No recorte em questão funciona um pré-construído sobre a relevância do ensino da língua espanhola que “se justifica por diversas razões de ordem histórica, sociocultural, política e econômica” e, essa direção de sentidos, mostra que o espanhol não tem uma *inegável relevância em nível de comunicação mundial*.

Há claramente uma divisão de sentidos – que é da ordem histórica – sobre o funcionamento das línguas inglesa e espanhola e ainda que a oferta do inglês esteja vinculada à relevância em “nível de comunicação mundial” e a do espanhol por razões de ordem “histórica e cultural”, também são acrescentadas razões “política e econômica”. Nesse sentido, dentre os *sentidos* que venho apresentando no decorrer deste trabalho, é possível acrescentar ainda **língua de turismo, língua franca e língua das relações**

**internacionais** que, neste caso, favorece o **mercado local**.

ii) *A conjuntura regional:*

Além dessas questões especificamente locais, há ainda argumentos que destacam a importância do ensino da Língua Espanhola no cenário da América Latina, sobretudo do Mercosul, tal como é possível observar em:

[R58]

O ensino da língua espanhola é de **extrema importância para o aluno do estado de Rondônia, visto que na América do Sul tem-se nove países falando espanhol**, um falando Francês, um falando inglês e o Brasil falando português, **o bloco comercial a que fazemos parte é o MERCOSUL, com o acordo de livre comércio**. (RONDÔNIA, 2018, grifos meus)

[R59]

Ademais, a referida Lei [Lei 13.415/2017], ao retirar a obrigatoriedade de oferta de ensino de espanhol, se confronta **com acordos multilaterais estabelecidos no âmbito do Mercosul, do qual o Brasil faz parte como membro fundador, entre os quais está a difusão do ensino de espanhol e português como línguas estrangeiras dos estados-membro**, conforme o Protocolo de Intenções datado da fundação do bloco, em 1991, e uma série de outros acordos ulteriores relativos à integração acadêmica dos países do bloco, orientados para o mesmo fim. (SÃO PAULO, 2018, grifos meus)

[R60]

A nossa condição geográfica **de estado nordestino situado num país que integra a América Latina, onde todos os países adotam a língua espanhola** como língua oficial, em um mundo em que há cada vez mais a necessidade de diálogos e especializações, a pluralidade linguística é **um imperativo para o mundo do trabalho** e para convivência social. (SERGIPE, 2019, grifos meus)

[R61]

O Espanhol **está geograficamente ramificado em vários continentes; é a língua de nossos vizinhos latino-americanos e, por essa razão, um dos idiomas oficiais do MERCOSUL**. Esses são alguns dados que revelam os sinais de identidade individual e coletiva desse idioma, **sua projeção internacional e sua importância no cenário mundial**.

No Brasil, a língua espanhola é de suma importância, já que somos o único país da América do Sul que não fala espanhol. **Seu estudo abre perspectivas para outras fronteiras no mercado continental, fortalecendo, além das questões econômicas, as relações culturais do Brasil com nossos vizinhos**, sendo de grande importância para a integração dos povos da América Latina, preceito que consta no parágrafo único dos Princípios fundamentais, artigo 4º de nossa Constituição (...). (CEARÁ, 2019, grifos meus).

Ao analisar a textualidade desses recortes é possível afirmar que existe uma regularidade nesses documentos quando eles se referem à América Latina: a questão da fronteira aparece frequentemente e há uma preocupação com as relações com os países vizinhos que possuem como idioma oficial o espanhol, preocupação essa sempre econômica, relegando ao argumento cultural um papel ornamental. Como exemplo, cito o documento do Ceará no qual são mencionadas as “relações culturais” com os vizinhos, depois de tratar da “projeção internacional” e da “importância no cenário mundial” do espanhol; além disso, os acordos multilaterais estabelecidos através do MERCOSUL.

Nesse sentido, diante do exposto, é possível interpretar que os *sentidos* mais presentes no que se refere à conjuntura regional são os de: **língua do Mercosul, língua dos nossos vizinhos** e, ainda assim, o sentido de **língua das relações internacionais** continua presente.

### *iii) A conjuntura global*

Quando tratei sobre a questão da fronteira, apresentei alguns argumentos que estavam presentes reiteradamente em alguns em projetos e que diziam *também* sobre a “a localização geográfica, o acordo regional como o MERCOSUL e os demais interesses político-econômicos do Estado com os países vizinhos” (RIO GRANDE DO SUL, 2018). Quando se tratava dos países vizinhos sempre aparecia a palavra “fronteira”.

O documento do Rio Grande do Sul aponta, num primeiro momento, para os acordos e protocolos de intenções do Mercosul para justificar a língua espanhola oficialmente inserida a partir da Lei 11.161/2005. Assim, especifica-se o Tratado de Assunção, através do qual o português e espanhol (posteriormente também o guarani) tornam-se línguas oficiais deste Mercado Comum.

Além desse argumento, são apresentados os seguintes:

[R62]

**As questões de ordem econômica estão sempre diretamente ligadas as decisões do campo educacional.** Em termos de política linguística, a saber, a oferta do espanhol reflete diretamente esta questão. Assim, é importante que esta Casa Legislativa leve em conta que:

- **O Brasil faz fronteira com sete países que têm o espanhol como língua oficial.**
- O Estado do Rio Grande do Sul faz fronteira com dois desses sete países.
- O Estado do Rio Grande do Sul tem cerca de 27 cidades que fazem fronteira com o Uruguai e com a Argentina.

- **O espanhol é língua oficial em 21 países.**
- **O espanhol é, em termos demográficos, a segunda língua mais falada no mundo** (5,85% da população mundial), ficando apenas atrás do mandarim (14,1% da população mundial).
- **O espanhol é a segunda língua mais utilizada na comunicação internacional**, tanto para fins diplomáticos quanto para fins comerciais.
- As línguas oficiais do Mercosul são o português, o espanhol e o guarani. (RIO GRANDE DO SUL, 2018, grifos meus)

A partir desse recorte pode-se observar, primeiramente, que há uma distinção na forma de apresentar as predicções quando se observa, por exemplo, os seguintes enunciados:

- a) “O Brasil faz fronteira com sete países que têm o espanhol como língua oficial”;
- b) “O Estado do Rio Grande do Sul faz fronteira com dois desses sete países”;
- c) “O Estado do Rio Grande do Sul tem cerca de 27 cidades que fazem fronteiras com o Uruguai e com a Argentina”.

Considerando esses três exemplos é possível observar que a forma de significar tanto o Brasil (pensando no âmbito nacional) quanto o Rio Grande do Sul (pensando no âmbito estadual) é feita através de enunciados que mobilizam os verbos *ter* e *fazer* cujas predicções apontam para *as fronteiras* tanto do Brasil quanto do Rio Grande do Sul. Tais enunciados se diferem dos demais que aparecem na sequência e que reproduzo adiante:

- d) “O Espanhol é língua oficial em 21 países”;
- e) “O Espanhol é [...] a segunda língua mais falada no mundo”;
- f) “O Espanhol é a segunda língua mais utilizada na comunicação internacional”.

Nesses últimos exemplos é mobilizado o verbo *ser* e há também uma expansão da predicção que agora vai além da fronteira nacional/estadual e passa a ser feita da seguinte maneira: 21 países, mundo, comunicação internacional. Dessa forma, compreendo que há um deslizamento de sentidos que faz com que a língua espanhola seja significada para além dos interesses do Brasil e do estado do Rio Grande do Sul, porque nessas justificativas o espanhol é a língua que atravessa esse espaço da enunciação em que o Brasil se insere e é também a língua que atravessa as fronteiras especificadas anteriormente. Em outras palavras, há uma discursividade que determina o modo como o espanhol é significado nesse documento.

Em segundo lugar, chamo atenção para o modo de construção dos argumentos, que parecem partir de uma escala local/nacional expandindo-se para uma global – em outros documentos ocorre o inverso, mas os sentidos vão sempre numa direção de força argumentativa, em que tem mais importância a língua numa conjuntura global. No caso desse documento do Rio Grande do Sul, primeiro, menciona-se a quantidade de países com os quais o Brasil e esse estado fazem fronteira, depois que é língua oficial em 21 países, segunda língua mais falada no mundo e, finalmente, segunda língua mais utilizada na comunicação internacional.

Além disso, são apresentados dados mercadológicos como, por exemplo, o fato de que “dos dez países para os quais o Rio Grande do Sul mais exporta, quatro têm a língua espanhola como idioma oficial”, a saber: Argentina, Chile, Paraguai e Uruguai – todos da América do Sul.

Para além das fronteiras, são apresentados mais alguns argumentos:

[R63]

Nesta linha de reflexão, é importante registrar que **alguns dos países mais desenvolvidos do mundo, como Estados Unidos, Canadá, Finlândia e França**, entre outros, **proporcionam oferta de espanhol** em suas redes de ensino, pois compreendem suas fronteiras e os espaços de seu trânsito econômico.

**Na França, a título de exemplo, em 2017, abriram-se mais de mil vagas para professores de espanhol. Além disso, é notório o fato de que mesmo nos Estados Unidos é possível transitar, em boa parte de seu território, sem a necessidade do conhecimento do inglês**, já que o espanhol é língua de circulação corrente no país por conta da crescente imigração e da **fronteira com o México**, constituindo-se como a língua estrangeira mais falada em seu território. (RIO GRANDE DO SUL, 2018, grifos meus)

Em alguns documentos, parece que é preciso *complementar* o argumento das fronteiras do Brasil com os muitos países que possuem o espanhol como língua oficial falando *também* dos países mais desenvolvidos do mundo que proporcionam a oferta dessa língua para, dessa forma, justificar a inclusão ou manutenção dessa língua no Sistema Educativo de seus respectivos estados.

Nessa mesma direção de sentidos são apresentados os argumentos da Justificativa do Projeto de Lei do Paraná:

[R64]

Vale acrescentar que a **Língua Espanhola é falada por mais de 585 milhões de pessoas no mundo, é a segunda em relevância comercial,**

**é idioma oficial de 21 países, sendo que 19 deles estão localizados na América, 7 países fazem fronteira com o Brasil e 2 países fazem fronteira com o estado do Paraná. Também é língua de estudo de mais de 22 milhões de alunos em 110 países, inclusive na China e no Japão, que são os principais países parceiros do Brasil em transações comerciais fora da América Latina.**

Na perspectiva econômica, **a língua é um componente essencial de capital humano e social de uma comunidade**, estima-se que 15% do Produto Interno Bruto (PIB) de um estado está vinculado à língua. Nesse sentido, é importante recordar que a partir de dados extraídos da plataforma *Comex Stat*, do Ministério da Economia, de dezembro de 2020, **pode ser identificada uma balança comercial positiva com os países hispanofalantes** e uma balança comercial predominantemente negativa com os países anglófonos, **considerando os montantes de importação e exportação.** (PARANÁ, 2021, grifos meus)

Nesse caso, parte-se de uma escala global para chegar às informações locais e acrescenta-se que a língua é falada por mais de 585 milhões de pessoas e estudada por “mais de 22 milhões de alunos em 110 países, inclusive, na China e no Japão” – com quem o Brasil mantém relações comerciais. Além disso, são mencionados os dados do Ministério da Economia sobre a balança comercial predominantemente positiva com os países hispanofalantes.

Há ainda outras justificativas cujas textualidades vão nessa mesma direção de sentido<sup>113</sup>, o texto da Justificativa do projeto do Ceará, por exemplo, reproduz o discurso do Rio Grande do Sul e quando retoma o contexto global, citando Estados Unidos, Canadá, Finlândia, acrescenta dentre esses países a China, cujo “o governo descobriu o potencial econômico que tem a língua espanhola e a consideram um objetivo estratégico, por isso tornaram-na disciplina obrigatória em todas as escolas, juntamente com o inglês” (CEARÁ, 2019).

Nesse sentido, gostaria de trazer mais dois recortes para a análise, o primeiro também do documento do Ceará e o segundo de Minas Gerais:

[R65]

As línguas são consideradas instrumentos de comunicação e sinais de identidade individual e coletiva, e como tal, contam histórias. Assim, a **língua espanhola narra a história de centenas de milhões de pessoas**

<sup>113</sup> Além dos projetos que apresentarei poderia citar ainda a Justificativa do Acre (2019) que reproduz o discurso do documento do Rio Grande do Sul, acrescentando apenas um aspecto local que vincula os interesses “político-econômicos do Estado com os países vizinhos” já que faz fronteira com dois dos sete países que tem como língua oficial o espanhol. Além disso, apresenta dados históricos como a Revolução Acreana que envolveu Bolívia e Peru. Dentre os argumentos apresentados neste documento, destaco ainda que além de mencionar que o Espanhol é língua oficial do MERCOSUL cita o fato de ser também língua oficial da ONU.

**em dezenas de países**, constituindo-se em um dos grandes eixos de identidade linguística e cultural que estruturam o mundo: em um contexto mundial, **mais de 577 milhões de pessoas falam espanhol**, dos quais 480 milhões o têm como língua materna; 7,6% da população mundial é hispano-falante; o espanhol é a segunda língua materna do mundo por número de falantes, atrás apenas do mandarim; **a terceira língua mais utilizada na internet e o idioma estrangeiro mais estudado nos Estados Unidos. Isso sem contar com o valor econômico do idioma, quando se considera o mercado editorial, a produção cinematográfica e as artes em geral.** (CEARÁ, 2019, grifos meus).

[R66]

Toda essa importância do idioma se deve a que:

1. **O espanhol é a língua oficial de diversos blocos comerciais internacionais (União Europeia, NAFTA, UNASUL e Mercosul).**
2. É a segunda língua mais utilizada na comunicação internacional, tanto para fins diplomáticos quanto para fins comerciais.
3. É língua oficial em 21 países, com centenas de milhões de falantes no mundo.
4. Conta com mais de **40 milhões de falantes nos Estados Unidos**, de acordo com *o United States Census Bureau*.

No caso de **empresas espanholas** de médio e grande porte, o Brasil recebe investimentos especialmente nas áreas de serviços e telecomunicações, segundo dados do Ministério das Relações Exteriores. (MINAS GERAIS, 2019, grifos e itálicos meus)

Os recortes dessas justificativas também trazem aspectos que colocam a língua espanhola num cenário global: “a terceira língua mais utilizada na internet” / “segunda língua mais utilizada na comunicação internacional, tanto para fins diplomáticos quanto para fins comerciais”; “idioma estrangeiro mais estudado nos Estados Unidos” / “Conta com mais de 40 milhões de falantes nos Estados Unidos”. Argumenta-se pelo número: está dentre uma das línguas mais utilizadas em determinados campos, inclusive, no cenário internacional de países desenvolvidos. Novamente é mencionada a importância do idioma nos Estados Unidos, o *valor da língua* enquanto *capital* é colocado, inclusive, quando são citados aspectos relacionados à cultura: “valor econômico do idioma, quando se considera o mercado editorial, a produção cinematográfica e as artes em geral”.

Além disso, destaco “a língua oficial de diversos blocos comerciais internacionais (União Europeia, NAFTA, UNASUL e Mercosul)”: colocando em primeiro lugar a União Europeia e, em último, o Mercosul. Os dois últimos blocos econômicos, UNASUL e Mercosul, parecem não ser suficientes para justificar a obrigatoriedade da inclusão da Língua Espanhola nos currículos das escolas brasileiras –

ainda que o Brasil seja integrante de ambos, é preciso, então, mencionar que é língua oficial em *outros* blocos comerciais, o da União Europeia e o NAFTA.

Mesmo com todos esses *argumentos* que mostram a importância da língua espanhola num cenário mundial o Projeto de Lei em questão foi anexado ao PL 1823/2020, cuja proposta é a “a implantação no currículo da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio da alfabetização bilíngue, que compreende a língua portuguesa e a língua inglesa” e em sua Justificativa aparece o seguinte argumento com relação ao inglês:

[R67]

Além de dominar o português, **aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias.** Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. (MINAS GERAIS, 2020)

No projeto em questão, aos moldes da Reforma do Ensino Médio, é possível observar que em seu artigo 2º fica previsto que as “instituições de ensino ainda poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelo sistema de ensino e pelo estabelecimento escolar.”

Mais recentemente, os argumentos que colocam a língua em um cenário global foram retomados em uma Proposta de Emenda à Constituição, que prevê a obrigatoriedade do ensino da língua espanhola no horário regular das aulas para o Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Na PEC 25/2023 são retomados os mesmos argumentos do Projeto de Lei de 2019, com as mesmas enumerações contidas no R65 – operando mais uma vez o funcionamento por repetição do discurso jurídico, já trabalhado anteriormente.

Considerando, pois, a divisão estabelecida dos argumentos enquanto: *locais*, *regionais* ou ainda *globais* – ou seja, aqueles que dizem respeito às especificidades do estado, os que consideram as fronteiras, a América do Sul e o Mercosul ou ainda aqueles

argumentos que tratam de países mais desenvolvidos que não possuem o espanhol como língua oficial, respectivamente – compreendo que todos são atravessados por um processo, já mencionado brevemente, que Zoppi-Fontana (2009, p. 37) denomina como “capitalização linguística” que

se caracteriza por investir uma língua de **valor de troca**, tornando-a ao mesmo tempo em bem de consumo atual (*mercadoria*) e um investimento em mercado de futuros, isto é, cotando seu valor simbólico em termos econômicos. Desta maneira, as línguas, que sempre foram arma de dominação política nos processos de colonização, se tornam na contemporaneidade novo mecanismo de especulação financeira e, conseqüentemente, de dominação econômica para um mundo em que as línguas se tornaram mercadorias, o mais novo e rentável bem de capital cuja posse seria necessária para que o indivíduo contemporâneo possa se inscrever enquanto sujeito de Mercado no mundo globalizado. Em outras palavras, observamos um forte processo de mercantilização das línguas. (grifos e itálicos da autora)

Diniz (2008), parte desse processo de “mercantilização das línguas” de Zoppi-Fontana para explicar como a Língua Portuguesa é colocada em um “mercado de línguas” sobretudo a partir da gramaticalização brasileira do Português como Língua Estrangeira (PLE), considerado pelo autor como um “produto de Mercado”. Em suas considerações, Diniz retoma sua hipótese, a de que

A instrumentalização brasileira do PLE, por sua vez, se dá, conforme argumentamos em diferentes momentos deste trabalho, em condições de produção fortemente marcadas pelo avanço do “capitalismo mundial integrado” (GUATTARI, 1987), colocando em cena o Mercado, que, segundo Payer (2005), se constitui como novo Sujeito da Contemporaneidade, estabelecendo uma relação de tensão com o Estado. (DINIZ, 2008, p. 162)

Muito embora os *instrumentos linguísticos* com os quais trabalho sejam “instrumentos de jurisdição da língua” (ORLANDI, 2001, p. 17), considero que o espanhol também se encontra neste “mercado de línguas” que é o “novo sujeito da Contemporaneidade” e essa posição se dá também pelo avanço do “capitalismo mundial integrado”.

Retomo aqui um conceito já apresentado anteriormente, no início desta tese, o de línguas *não-só-nacionais* de Guimarães (2001), noção que “coloca em projeção um conjunto de línguas de intercâmbio supra-regional (francês, alemão, inglês, espanhol, português, etc.)” e que, diante da globalização enquanto um espaço de produção

linguística amplia o espaço enunciativo dessas línguas. O autor utiliza como exemplo o caso do inglês, afirmando que: “não se trata do inglês simplesmente. É o inglês enquanto língua, primeiramente, dos Estados Unidos. A Língua está marcada por uma geografia hierarquizada”. E continua trazendo o português e o espanhol como exemplos:

Os países da América Latina (Brasil e países de língua espanhola) se definem por terem como línguas oficiais línguas que não são somente línguas de uma nação. De um lado porque o Espanhol é língua oficial de um grande número de países e é falado em regiões do Brasil; e de outro porque o Português é também língua de muitos outros países, mesmo que não da América Latina. Mas o principal é que o Português é língua de muitas comunidades de países da América Latina que não o Brasil. (GUIMARÃES, 2001, n.p.)

Diante disso é possível relacionar esse “mercado de línguas” com a forma com que o autor coloca que a língua está marcada por uma geografia hierarquizada e com a ampliação do espaço enunciativo a partir dessas línguas – aspectos já trabalhados anteriormente.

Além disso, cabe lembrar que a proposta de Guimarães (2001) para pensar uma política de línguas na América Latina “envolve um tipo de posição teórica que ao ser tomada desloca o imaginário que vem dirigindo até aqui as distâncias entre os países latino-americanos”.

Há nestas relações efeitos de imaginário que nenhum instrumento não-refletido pode romper e mudar. Só para dar um exemplo, lembremos o efeito ideológico que leva a certas comunidades de fala espanhola a não compreenderem a língua dos brasileiros. É preciso construir, nesta época de novos instrumentos tecnológicos, instrumentações das línguas nacionais da América Latina capazes de reconstituir as hiperlínguas (Auroux, 1994, 1998) envolvidas, de reconfigurar o espaço de enunciação latino-americano. (GUIMARÃES, 2001<sup>114</sup>)

Inclusive, a partir dessa reflexão é possível pensar a “prioridade” do espanhol sobre outras línguas, incluindo aqui as “não modernas”: é uma língua que pode funcionar como “língua comum” (umas das) no espaço latino-americano e, além de majoritário, é uma língua gramatizada (por essa razão, pode quando se fala em respeito à diversidade e ensino de “todas as línguas” porque há uma falta de conhecimento sobre a necessidade

---

<sup>114</sup> As obras que aparecem nessa citação de Guimarães são: AUROUX, S. A Hiperlíngua e a Externalidade da Referência. *In: Gestos de Leitura*. Campinas, Editora da Unicamp, 1994; AUROUX, S. Língua e Hiperlíngua. *In: Línguas e Instrumentos Linguísticos*, 1. Campinas, Pontes, 1998.

da gramatização da língua (que implica investimentos técnicos, científicos e econômicos).

Importante mencionar ainda que o autor se refere às relações entre o Brasil e os demais países latino-americanos. E que diante uma perspectiva analítica como a de Guimarães (2001) seria possível, inclusive, propor políticas linguísticas que ressignifiquem as relações de poder.

Para finalizar, cabe trazer um recorte da justificativa do Projeto de Emenda Constitucional do Estado do Pará:

[R68]

Trata-se, evidentemente, de um lamentável retrocesso, considerando a localização geográfica do Brasil em um continente majoritariamente hispano-falante, a necessidade de ampliação dos mercados nacionais, através da integração regional, para acelerar o desenvolvimento científico, tecnológico e econômico dos países sul-americanos, bem como fortalecer a região para a inserção no mercado internacional. Portanto, a sua marginalização nas escolas deste Estado vai na contramão da discussão sobre o plurilinguismo dos demais países do mundo, onde os sistemas educacionais possibilitam o aprendizado de diferentes línguas estrangeiras. (PARÁ, 2019)

Para que uma língua estrangeira seja inserida nos currículos das escolas, ela deve contribuir para o fortalecimento da região no mercado internacional. No caso do espanhol no Brasil – dada a localização geográfica – a integração regional, a partir da ampliação do mercado nacional, contribuiria para atingir tal objetivo e também para um desenvolvimento tecnológico e econômico. Desse modo é possível afirmar que há também sentidos dados ao espanhol que circulam no espaço jurídico-discursivo brasileiro que vinculam essa língua a uma **língua global** e a uma **língua de comunicação internacional**.

Tais sentidos presentes nos textos dos referidos documentos passam pelos sentidos da colonização europeia. Tais sentidos relacionam-se a compreensão de processos históricos comuns que poderiam ser aprofundados, como os processos de colonização luso-espanhola. Esses sentidos são de fundamental importância porque, como já mencionado anteriormente, na relação entre Estado e Conhecimento, há um processo de legitimação em que a gramatização das línguas ressoa junto ao processo de colonização.

As políticas (des-)coloniais e de gramatização se fazem presentes nos processos de significação das relações entre as línguas na textualidade das leis analisadas e dos Projetos-leis que são apresentados como uma resposta à Reforma do Ensino Médio

de 2017. O que quero dizer é que a reivindicação do espanhol nesses documentos funciona pela relação entre direitos e deveres. Além disso, é uma relação que passa, necessariamente, pelos processos de conhecimento/dominação resultantes da história da gramatização massiva das línguas do mundo ligada à constituição dos estados nacionais, tal como mostra Auroux (2009 [1992]). E essa reivindicação passa, ao mesmo tempo, pela discursividade da mundialização e da globalização, que coloca a questão da diversidade linguística em jogo – sempre afetada por essa história de (des-)colonização – porque o *espanhol* não é *qualquer* língua estrangeira, por todos os argumentos trazidos nos documentos analisados no decorrer deste capítulo.

## PARA DESATAR OS ENLACES OU À GUIA DE CONCLUSÃO

Na Apresentação desta tese falei da minha relação tão particular com as línguas estrangeiras e de como o *aprender* qualquer língua sempre ocupou um lugar de muita alegria em minha vida. Para além de aprender, *ensinar* línguas estrangeiras ou mesmo o português (seja na educação básica, seja como língua estrangeira) sempre me trouxe muita satisfação.

Por muito tempo, as línguas me moveram, no sentido de que me indicaram caminhos por onde seguir: a escolha pelo curso de Licenciatura em Letras na Universidade Federal de São Carlos, posteriormente o mestrado na mesma área na Universidade de São Paulo e, agora, o doutorado marcado pela escrita desta tese no Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas.

Sentia, quando comecei a tecitura deste texto e mesmo antes disso, que alguma linha me entrelaçava com a *língua espanhola*. Era um enlace que eu talvez não quisesse desatar ou mesmo um nó que estava difícil desfazer. As relações construídas no decorrer dos anos me *acercaram* muito da língua de nossos vizinhos, o *viver* na Argentina durante a graduação marcou tanto minha vida pessoal quanto acadêmica. Sempre foi difícil me *desentrelaçar* da língua espanhola.

Por essa razão a escrita dessa tese precisou ser marcada por uma orientação firme e decisiva, que me fizesse enxergar para além dessas relações. Uma orientação que me ajudou a desfazer alguns nós e a ter um olhar de analista de discurso. Imprescindível, eu diria, porque foi necessário compreender que aquilo que eu via como um movimento de *resistência*, era também marcado por um processo de *dominação*. A militância e o querer o *fica espanhol* não podiam fazer com que eu deixasse de mostrar o *real* dos movimentos sociais aqui estudados. Foi necessária uma pesquisa que me fizesse ter olhos de ver e ouvidos de ouvir.

\*\*\*

Iniciei a escrita falando sobre o *trabalhar com retalhos* e expondo o anseio por articular diferentes áreas do conhecimento na construção desta tese. Por essa razão, pude *também* olhar para a relação entre direitos e deveres que vão sendo engendradas sobre as línguas, incluindo, por exemplo, a Declaração Universal dos Direitos

Linguísticos, com suas passagens que fazem distinção e que excluem grupos linguísticos de comunidades linguísticas e que está em funcionamento também o discurso da xenofobia, que exclui imigrantes e refugiados. Afinal, os direitos linguísticos são para quem? Há outra questão para além dessa contradição, que se relaciona à própria equivocidade presente na formulação/expressão/definição “direito linguístico”, pois se assenta num pré-construído, ou seja, num “efeito de realidade”, que apaga a constituição histórica do vínculo entre a (primeira) língua – língua materna/língua própria – e o Estado.

Ao chegar nas considerações finais, me dou conta que, para além do trabalho com *recortes*, a escrita foi também um movimento de *desatar os enlaces*. É uma relação contraditória: ao mesmo tempo que constrói, vem desconstruindo sentidos outros.

Tão contraditória como a relação, também *tensa*, entre direitos e deveres das línguas estrangeiras nas escolas, amplamente trabalhada no Capítulo 1. Relação que não pode ser apagada e que marca o modo como as línguas estrangeiras – e sobretudo o espanhol são significadas – nos documentos jurídicos no decorrer dos anos. A análise me levou a compreender que a desobrigação da oferta da língua espanhola pelas escolas **interfere simbolicamente na relação entre direitos e deveres** porque a escola **deixa de ter o dever** de ofertar a disciplina de língua espanhola e porque o aluno **pode perder o direito de** matrícula facultativa nessa disciplina.

A escola também perde o direito de escolha de *qualquer outra língua estrangeira* para ofertar como disciplina, o que estava previsto a partir da LDB de 1996. Importante chamar atenção para o fato de que, neste caso, o espanhol entraria no *rol* dessas línguas estrangeiras – reduzido a uma designação que não abrange seu significado no Brasil. Ainda assim, esse espaço já estabilizado do nome “língua estrangeira”, ainda que não recubra tudo o que o espanhol significa no *espaço de enunciação* brasileiro, é um lugar possível para essa língua na escola.

Posteriormente, com a aprovação da Reforma do Ensino Médio, institui-se o dever da escola em ofertar o inglês e do aluno em aprender essa língua, fazendo com que o sistema educacional brasileiro ficasse, novamente e sempre, à mercê do ensino dessa língua, tal como já havia mencionado na introdução.

De modo mais detalhado, as alterações que ocorreram na letra das leis no decorrer dos anos mostram, primeiramente, que por meio da LDB de 1996 a *língua estrangeira moderna* poderia ser qualquer uma no rol das que são possíveis de significar dessa forma. A escolha, no entanto, poderia ser realizada pela *comunidade escolar* ainda que *dentro das disponibilidades da instituição*, ou seja, considerando as condições

materiais, econômicas, de implementação das políticas de língua.

Posteriormente, com a Lei do Espanhol o dever do aluno continuou sendo o de fazer *pele menos* uma disciplina de língua estrangeira, que não necessariamente fosse o espanhol, pois sua matrícula era facultativa. Havia um direcionamento e uma restrição de sentidos, no qual a língua espanhola (e não outra) passava a ser *a língua estrangeira moderna* que deveria ser de oferta obrigatória e matrícula facultativa nas escolas.

Mais recentemente, com a aprovação da Reforma do Ensino Médio em 2017 o inglês e o espanhol passam a ser as línguas especificadas e a possibilidade da escolha foi apagada e substituída pela obrigatoriedade do *estudo da língua inglesa* e pela possível oferta de *outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol*.

Foi justamente essa reforma que me levou às reflexões do Capítulo 2, em que analisei alguns aspectos do Movimento Fica Espanhol Brasil e do Movimento por uma Educação Plurilíngue. Inicialmente considerava-os enquanto *movimentos de resistência*, no entanto no decorrer da análise foi possível constatar que eles funcionam também a partir de *processos de dominação*. Para tanto, foi necessário considerar as relações dessimétricas produzidas historicamente sobre a diversidade linguística no espaço brasileiro. Ter isso em conta é fundamental, como já dito na Introdução, para compreender a relação tensa e contraditória entre os princípios éticos de *unidade, diversidade e dominação*, tal como formulados por Orlandi (1998), enquanto princípios que presidem as políticas linguísticas.

O Movimento Fica Espanhol Brasil é marcado por uma contradição entre, de um lado, o anseio e o objetivo de propor a obrigatoriedade do componente curricular Língua Espanhola no sistema educacional brasileiro e, de outro, o reconhecimento da necessidade de um ensino público plurilíngue e multicultural no Brasil. Uma contradição, inclusive, em que o dever (obrigatoriedade) da língua espanhola contribui para o apagamento do direito (opção) ao plurilinguismo.

Ainda assim, tanto o movimento, quanto associação de professores ou instituições foram de fundamental importância na legitimação de Projetos de lei apresentados no âmbito das Assembleias Legislativas dos diferentes estados e que tinham como objetivo a manutenção da língua espanhola em seus sistemas de ensino. Esses projetos foram objeto do Capítulo 3.

\*\*\*

Uma das questões iniciais que foi trabalhada apenas no terceiro e último capítulo era que *o(s) sentido(s)* sobre o espanhol presente(s) na textualidade das justificativas dos Projetos de lei dos diversos Estados que preveem sua implantação e/ou manutenção no currículo das escolas vinculavam-se a ideia de **língua global e língua franca**, ou seja, enquanto uma *unidade linguística*. A partir dos recortes analisados foi possível mostrar que alguns dos *sentidos* sobre a Língua Espanhola vão na direção de minha hipótese como, por exemplo, quando a essa língua é atribuído o sintagma **língua franca** – forma como o espanhol aparece denominado em alguns documentos.

Seria interessante, inclusive, estabelecer uma relação entre unidade (homogeneidade) e diversidade (multiplicidade) e, assim, pensar em uma unidade que fosse intrinsecamente heterogênea e múltipla. Nessa direção de sentidos, por exemplo, a ideia de língua franca aponta para a possibilidade de uma língua comum que não se identifica com uma língua única, e que pode conviver com a multiplicidade de origens/líguas ‘maternas’ de um espaço dado.

Para além disso, com a análise foi possível observar que há também *sentido(s)* sobre o espanhol os quais se vinculam ao processo de colonização e, assim, estão atrelados ao pan-hispanismo de modo que essa língua é valorizada quando relacionada especificamente com a Espanha. Dessa forma, os “efeitos ideológicos da colonização materializam-se em consonância com um processo de colonização lingüística, que supõe a imposição de idéias lingüísticas vigentes na metrópole e um imaginário colonizador enlaçando a língua e nação em um projeto único” (MARIANI, 2004, p. 25). Em outras palavras, nos vemos através do olhar de nossos colonizadores respectivos e das disputas que ocorreram.

Muitos são os sentidos que apontam para a forma como a política do pan-hispanismo contribui para a promoção da língua espanhola: há documentos em que o espanhol é considerado **língua global e língua de comunicação internacional**, por exemplo, e ainda que esses sentidos não estejam ditos dessa forma, estão presentes nos argumentos que consideram, por exemplo, os países “mais desenvolvidos do mundo” que também *ensinam* ou *falam* essa língua. A importância da oferta dessa língua aos mercados linguísticos globais está muito presente na textualidade desses documentos, considerando sobretudo o número de falantes e também os mercados a que tem acesso. A isso soma-se a afirmação de Del Valle (2012) em que há um interesse na conformação do Espanhol enquanto uma língua-*commodity*, fazendo com que essa língua também possa ser pensada enquanto parte de um processo de *mercantilização*, tal como descrito por Zoppi-Fontana

(2009).

É também a partir desses sentidos de “língua global” e “língua de comunicação internacional” que se materializa o *gesto de resistência* tal como conceitualizado por Orlandi na já citada entrevista concedida a Grigoletto e Mariani (2020, n.p.) em que a autora afirma que a *forma* de se produzir esse *gesto* “é própria da mundialização, que equaciona as divisões não pela luta e pelo reconhecimento das divisões e da ideologia, mas pela vontade e pela disponibilização dos meios capitalistas.”

Gostaria de chamar atenção também para o processo de *colonização linguística*, que faz parte de uma política econômica capitalista e que está presente quando se apaga a existência de outras línguas nesses documentos, como as indígenas, por exemplo, contribuindo para que esses sentidos vinculados ao pan-hispanismo continuem sendo naturalizados através da atualização de uma política colonial, em que o imperialismo continua em funcionamento por meio de empresas transnacionais que controlam o mercado, inclusive, o das *línguas*. Em outras palavras, a força do argumento de “língua global” e de “língua internacional” se dá pela não-evidência de um processo de *colonização linguística*.

Ao mesmo tempo, também está em jogo um processo de *descolonização linguística*, que busca descentralizar o eixo de poder para o sul global e por essa razão Guimarães (2001) demonstra a importância em *reescrever a globalização* a partir das posições que ela mesma coloca e sem enunciar das posições periféricas. Segundo o autor: “É preciso fazer com que o que é posto como espaço agregado ao centro, pela globalização como nova forma de dominação, seja ele próprio parte que enuncia e significa.”.

Diante do exposto, as designações regularmente presentes nas textualidades dos documentos analisados e que são constitutivas enquanto argumentos são as seguintes: **língua de fronteira, língua dos países vizinhos, língua oficial do Mercosul**, indicando sempre uma conjuntura que atravessa o continente. Importante lembrar que a força do argumento “língua da fronteira por excelência” não é empírica, mas que o sintagma se estabiliza enquanto um argumento de que “língua da fronteira = espanhol”.

Entender todo esse processo de *(des)colonização linguística* depois de trabalhar com os direitos e os deveres linguísticos no sistema educacional brasileiro é passar a ver que pode haver uma linha tênue, contraditória, constitutivamente, entre o que vemos como resistência e os processos de dominação.

\*\*\*

Ainda na Introdução desta tese observo que descrever a minha trajetória acadêmica é retratar, de minha perspectiva, parte da história recente da educação no Brasil considerando como políticas educacionais e de língua impactaram a minha vida, enquanto professora e enquanto pesquisadora.

Quando terminei a graduação queria estudar e entender como estava acontecendo o processo de implementação da Lei do Espanhol no estado de São Paulo, objeto de investigação no mestrado. Já finalizando o mestrado, houve a aprovação da Lei 13.415/2017, que me motivou a escrever esta tese. Agora, não poderia ser diferente, a finalização desta investigação coincide com novos acontecimentos no âmbito legislativo: a sanção da Lei 14.945, de 31 de julho de 2024 e as muitas notícias que circulam a seu respeito.

Esses acontecimentos perpassam essa linha tênue entre o que vemos como dominação e como resistência, o que abre para futuras investigações possíveis. No entanto, desta vez há algo diferente: para o presente trabalho, minhas inquietações cessaram. Agora sim parece que consegui desatar os enlaces desta tese.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, R. N. Prolegômenos para a compreensão dos direitos linguísticos: uma leitura a partir da Constituição da República Federativa do Brasil, *In: Sociolinguística e Política Linguística: Olhares Contemporâneos*. São Paulo: Blucher, 2016. pp. 161 -188.

ABREU, R. N. Estatutos jurídicos e processos de nacionalização de línguas no Brasil: considerações à luz de uma emergente teoria dos direitos linguísticos. *In: Revista da ABRALIN*, [S. l.], v. 17, n. 2, 2019. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1324>. Acesso em: 2 mar. 2023.

ABREU, Ricardo Nascimento. Direito Linguístico: olhares sobre as suas fontes. *In: A Cor das Letras* (UEFS), v. 21, pp. 172-184, 2020.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos do Estado**. Nota sobre os Aparelhos Ideológicos do Estado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

ALTMANN, H. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. *In: Educação e Pesquisa*, v.28, n.1, pp. 77-89, jan./jun. 2002.

AUROUX, S. & MAZIÈRE, F. Hyperlangues, modèles de grammatisation, réduction et automatisation des langues, *Histoire Épistémologie Langage* 28/II, 7-17, SHESL, 2006.

AUROUX, Sylvain. **A Revolução Tecnológica da Gramatização**. Campinas: Editora da Unicamp, 2009 [1992].

BALDINI, L. J. S. **A Nomenclatura Gramatical Brasileira interpretada, definida, comentada e exemplificada**. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP, 1999.

BEVILACQUA, C. R. & TEER, J. V. O ensino de espanhol no Brasil: a luta do RS contra o retrocesso promovido pela lei 13.415/2017. *In: AZEVEDO, J. C. de & REIS, J. T. (Orgs.) Políticas Educacionais no Brasil Pós-Golpe*. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2018, pp. 206-221.

BURKE, Peter; PORTER, Roy. **Linguagem, indivíduo e sociedade: história social da linguagem**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1993.

CABRAL, G. G. de O. **Falar, falar!!! E escutar?: uma aproximação ao trabalho com a 'compreensão auditiva' nas práticas de ensino/aprendizagem de língua estrangeira com foco no espanhol no Brasil**. 2014. Dissertação (Mestrado em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

CALVET, L. J. **As políticas lingüísticas**. São Paulo: Parábola, 2007.

CAMBLONG, A. “Palpitaciones Cotidianas en el Corazón del Mercosur”. *In: Revista Aquenó*, n° 1. Posadas: Editorial Universitario – Universidad Nacional de Misiones/Argentina, 2003.

CASTELLANOS PFEIFFER, C. R.; GRIGOLETTO, M. Reforma do Ensino Médio e BNCC - Divisões, Disputas e Interdições de Sentidos. **Investigações** (online), v. 31, 2018

CELADA, M. T. & DE NARDI, F. S. La invisibilidad de las lenguas extranjeras. Políticas públicas en Brasil. Apresentação de trabalho. **XVIII Congreso Internacional ALFAL**. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2017.

DE CERTEAU, M. **A cultura no plural**. Campinas: Papirus Editora, 6ª ed, 2010 [1995].

DE CERTEAU, M.; JULIA D.; REVEL J., **Une politique de la langue : La Révolution française et les patois**. Paris, Gallimard, 1975.

DEL VALLE, J. Panhispanismo e hispanofonia: breve historia de dos ideologías siamesas. [Panhispanism and hispanofonia: brief history of siamese ideologies]. *In: Sociolinguistic Studies*, 5(3), 2012, pp. 465–484.

DINIZ, L. R. A. **Mercado de línguas**: a instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira. 208p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2008.

DINIZ, L. R. A. **Política linguística do Estado brasileiro na contemporaneidade**: a institucionalização de mecanismos de promoção da língua nacional no exterior. 378 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2012.

ENGELS, F. Letters on Historical Materialism. To Joseph Bloch. [1890]. pp. 760-765. *In: TUCKER, Robert C. (org.) The Marx-Engels reader*. 2. ed. New York: W. W. Norton & Company, 1978

FANJUL, A. P. São Paulo: o pior de todos. Quem ganha e o que se perde com a (não) introdução do espanhol na escola pública paulista. *In: CELADA, M. T., FANJUL, A. & NOTHSTEIN, S. (orgs.). Lenguas en un espacio de integración*. Buenos Aires: Editorial Biblos, p. 185-207, 2010.

FERREIRA, A. C. F. O saber não é conteúdo. *In: FRAGOSO, E. A. & DIAS, J. P. (rgs). Língua, conhecimento e história*. Porto Velho: Edufro, UNIR, 2022, pp. 103-128. Disponível em: <https://doi.org/10.47209/978-65-87539-70-6>. Acesso em: 14 dez. 2022.

FREITAS, R. A. DE. Uma análise da historicidade de sentidos de ensino de língua portuguesa. **Cadernos de Letras da UFF**, v. 28, n. 57, p. 355-372, 26 dez. 2018.

GADET, F.; PÊCHEUX, M. **A Língua inatingível**. Tradução: Bethania Mariani e Maria Elizabeth Chaves de Mello. Campinas: Pontes: 2004.

GOHN, M. da G. **História dos movimentos e lutas sociais**. A construção da cidadania dos brasileiros. São Paulo: Edições Loyola, 2012 (1995).

GRIGOLETTO, E.; MARIANI, B. Entrevista com Eni Orlandi. *In: Revista da ABRALIN, [S. l.]*, v. 19, n. 3, p. 247–268, 2020. Disponível em:

<https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1778>. Acesso em: 5 out. 2022.

GUIMARÃES, E. Língua de civilização e línguas de cultura. A língua nacional do Brasil. *In*. BARROS, D. L. P. (org). **Os discursos do descobrimento**. São Paulo: Edusp, 2000.

GUIMARÃES, E. Política de Línguas na América Latina. *In*: **Relatos nº 07**. Campinas: Programa História das Ideias Linguísticas no Brasil, 2001. Disponível em: [https://www.unicamp.br/iel/hil/publica/relatos\\_07.html](https://www.unicamp.br/iel/hil/publica/relatos_07.html). Acesso em: 3 out. 2022.

GUIMARÃES, E. **Semântica do acontecimento**. Campinas: Pontes, 2002.

GUIMARÃES, E. Enunciação e política de línguas no Brasil. **Letras**, n. 27. Santa Maria: UFSM, p. 47-53, 2003.

GUIMARÃES, E. **Multilinguismo, divisões da língua e ensino no Brasil**. CEFIEL-IEL-UNICAMP, 2005.

GUIMARÃES, E. Enunciação e política de línguas no Brasil. *In*: **Revista Letras – Espaços de Circulação da Linguagem**, n. 27, jul./dez. 2006.

GUIMARÃES, E. Instruments linguistiques et langue nationale : un événement au Brésil au XIX<sup>e</sup> siècle. *In* : ARCHAIMBAULT, S., FOURNIER, J., & RABY, V. (Eds.). **Penser l'histoire des savoirs linguistiques : Hommage à Sylvain Auroux**. Lyon : ENS Éditions, 2014.

GONZÁLEZ, M. M. Plurilingüismo na Escola Pública: Possíveis Caminhos. *In*.: *Linha D'Água*, nº 6. São Paulo: Universidade de São Paulo, pp 30-33.

HAMEL, R. E. Direitos linguísticos como direitos humanos: debates e perspectivas. *In*: OLIVEIRA, G. M. (org.). **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**. Novas perspectivas em Política Linguística. Campinas, SP: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil, 2003.

KRAWCZYK, N. (2012). Novos formatos escolares para novas demandas sociais: O Ensino Médio Integrado. *In*.: **Archivos de Ciencias de la Educación**, V. 6, nº. 6, nov. 2012. Disponível em: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.5928/pr.5928.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5928/pr.5928.pdf). Acesso em: 29 maio 2021.

LACAN, J. **O seminário livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008 [1964].

LE GOFF, J. **La civilización del Occidente medieval**. Barcelona/Buenos Aires/México: Paidós, 1999.

LEHER, R. A ideologia da globalização na política de formação profissional brasileira. *In*: **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, nº 4, pp. 117-134, ago./dez. 1998.

LEHER, R. Um Novo Senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. *In*: **Outubro revista**, Ed. 03, pp. 19-30, 1999

MARIANI, B. **Colonização Lingüística**. Línguas, política e religião no Brasil (séculos XVI a XVIII) e nos Estados Unidos da América (século XVIII). Campinas: Pontes, 2004.

MODESTO, R. **Movimentos (d)e resistência no espaço urbano**. Dissertação (Mestrado). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, 2014.

ORLANDI, E. P. Segmentar ou Recortar. *In: **Lingüística: Questões e Controvérsias***. Série Estudos n. 10. Uberaba: Fiube, 1984.

ORLANDI, E. P. Ética e política lingüística. *In: **Línguas e Instrumentos Línguísticos***, Campinas, SP, v. 1, n. 1, p. 7-16, 1998.

ORLANDI, E. P. Discurso e Argumentação: um Observatório do Político. *In: **Fórum Lingüístico - Fpolis***, n. 1, pp. 73-81, jul-dez. 1998a.

ORLANDI, E. P. Paráfrase e polissemia: a fluidez nos limites do simbólico. *In: **Rua***, n. 4, pp. 9-19, 1998b.

ORLANDI, E. P. Identidade Lingüística Escolar. *In: SIGNORINI, I. (Org.). **Lingua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado***. Campinas: Mercado de Letras, 1998c.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 7ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2007 (1999).

ORLANDI, E. P. Apresentação. *In: ORLANDI, E. P. (Org.). **História das Idéias Lingüísticas: construção do saber metalingüístico e constituição da língua nacional***. Campinas: Pontes / Cáceres: Unemat, 2001.

ORLANDI, E. P. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis: Vozes, 2007.

ORLANDI, E. P. Apresentação. Há palavras que mudam de sentido, outras... demoram mais. *In: ORLANDI, E. P. (org.). **Política linguística no Brasil***. Campinas: Pontes, 2007a, pp. 7 - 10.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6ª ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 2007b.

ORLANDI, E. P. Educação em direitos humanos: um discurso. *In: SILVEIRA, R. M. G. et. al. (org.). **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos***. João Pessoa: Editora Universitária, 2008, p. 295-311.

ORLANDI, E. P. **Língua Brasileira e Outras Histórias: O discurso sobre a língua e ensino no Brasil**. Campinas: Editora RG, 2009.

ORLANDI, E. P. “Ciência e política se conjugam”. *In: ORLANDI, E. P. **Ciência da Linguagem e Política: Anotações ao Pé das Letras***. Campinas, SP: Ed. Pontes, 2014.

ORLANDI, E. P. Da argumentação na Análise de Discurso. *In*: BIZIAK, J. S.; PEREIRA, F.; RESENDE-SOARES, S. M. (Orgs.). **Rede de afetos em discurso: uma homenagem a Mónica Zoppi-Fontana**. Campinas: Pontes Editores, 2021.

ORLANDI, E. P. **Argumentação e Análise de Discurso**. Conceito e Análises. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023.

ORLANDI, E.; GUIMARÃES, E. (Orgs.). **Língua e cidadania: o português no Brasil**. Campinas, SP: Pontes, 1996.

ORLANDI, E. P.; SOUZA, T. C. C. A língua imaginária e a língua fluida: dois métodos de trabalho com a linguagem” *In*: ORLANDI, E. P. (org.). **Política linguística na América Latina**. Campinas: Pontes Editores, 1988, p. 27-40.

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 4ª ed. Traduzido por Eni Puccinelli Orlandi et al. Campinas: Ed. Unicamp, 2009 [1975].

PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi. 5ª edição. Campinas: Pontes, 2008 [1983].

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. *In*: ORLANDI, E. P. (org.). **Gestos de leitura**. 3ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2010 [1982].

PÊCHEUX, M. Delimitações, inversões, deslocamentos. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, SP, v. 19, p. 7–24, 2012 [1990].

PÊCHEUX, M. O mecanismo do (des)conhecimento ideológico. *In*: ŽIŽEK, S. (org.). **Um mapa da ideologia**. 6ª reimpressão. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

PFEIFFER, CLAUDIA REGINA CASTELLANOS; SILVA, MARIZA VEIRA DA; PETRI, VERLI. Língua escolar: afinal, que língua é essa? **Ecos**, v. 27, n. 2. Cáceres: Periódicos Unemat, 2019.

RODRIGUES, F. C. **Língua viva, letra morta**. Obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro. São Paulo: Humanitas, 2012.

RODRIGUES, F. C. Direitos linguísticos, legislação e educação: formação em línguas no Brasil. *In*: ROCA, M. P.; SOUSA, S. C. T. de; PONTE, A. S. (Org.). **Temas de Política Linguística no Processo de Integração Regional**. 1ª Ed. Campinas: Pontes Editores, 2018, v. 1, p. 67-79.

RODRIGUES, F. C. A noção de direitos linguísticos e sua garantia no Brasil: entre a democracia e o fascismo. *In*: **Línguas e Instrumentos Linguísticos**. Campinas, SP, v. 42, n. 42, 2020.

RODRIGUES, F. C.; SOUSA JUNIOR, J. R. & CELADA, M. T. Políticas plurilingues na Educação Básica: realidades e (im)possíveis projeções. Apresentação. *In*: **Revista abehache** nº 22, 2º semestre de 2022.

RODRÍGUEZ-ALCALÁ, C. M. Políticas públicas de direito à língua e consenso etnocultural: uma reflexão crítica. *In: ORLANDI, E. (Org.). **Discurso e Políticas públicas urbanas**: a fabricação do consenso.* Campinas: RG, 2010.

RODRÍGUEZ-ALCALÁ, C. M. Discurso e Cidade: a Linguagem e a Construção da Evidência do Mundo. *In: BRANCO, L. K. A. C.; DOS SANTOS, G. L.; RODRIGUES, E. (Orgs.). **Análise do Discurso no Brasil**.* Pensando o Impensado Sempre. Uma Homenagem a Eni Orlandi. 1ª ed. Campinas: RG Editora, 2011, p. 243-258.

RODRÍGUEZ-ALCALÁ, C. M. Da língua própria à língua comum: uma crítica aos fundamentos do direito linguístico nas políticas atuais. **Conferência**. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-O072ulkhgI&t=3311s>. Acesso em: 20 jun. 2024.

RODRÍGUEZ-ALCALÁ, C.; NASCIMENTO, F. A. S. do. A dimensão coletiva dos sentidos de cultura: uma análise da palavra em dicionários brasileiros. *In: **Revista Eletrônica Interfaces***, v. 13, n. 3, p. 1-13, 2022.

ROUSSEFF, D. «Dilma Roussef faz pronunciamento após votação final do impeachment». *In: **TV Brasil*** [YouTube], 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gKkpe53jaPk>. Acesso em: 18 abril 2023.

SIGALES-GONÇALVES, J. S. A noção de deveres linguísticos e sua contribuição para a configuração do Direito Linguístico no Brasil. *In: **Travessias Interativas**.* Direitos linguísticos: abordagens teóricas e estudos de caso. São Cristóvão (SE), N. 22 (Vol. 10), pp. 256-278, jul-dez. 2020.

SIGALES-GONÇALVEZ, J. S. & ZOPPI-FONTANA, M. G. O direito como instrumento de políticas linguísticas no espaço de enunciação brasileiro: questões para a Análise materialista de Discurso. *In: **Revista Linguagem & Ensino***. v. 24, n. 3. Universidade Federal de Pelotas, 2021.

SILVA, M. V. da. A escolarização da Língua Nacional. *In: ORLANDI, E. P. (org.). **Política linguística no Brasil***. Campinas: Pontes, 2007, pp. 141-161.

SILVA, M. V. da. Uma Base Nacional Curricular Comum para a leitura nas escolas brasileiras: a política e o político. *In: FLORES, G. et al. (Orgs.) **Análise de discurso em rede**: cultura e mídia – volume 3.* Campinas: Pontes Editores, 2017, pp. 315-332.

SILVA, M. V. da. O sujeito urbano escolarizado e as políticas de língua(s): de pobre a excluído. *In: **Revista Investigações***, vol. 31, nº 2, dezembro/2018, pp. 248-263.

SILVA, M. V. da. Instrumentalização da Língua: a Filosofia Espontânea e o Sujeito Pragmático. *In: FLORES, G. et al. (Orgs.) **Análise de discurso em rede**: cultura e mídia – volume 4.* Campinas: Pontes Editores, 2019, pp.339-358.

SOUZA, A. R. “Projetos de Lei para implantação do ensino do Espanhol nas redes de ensino estaduais (2017-2020). *In: **Anais do XI Congresso Brasileiro de Hispanistas***. Evento on-line: Associação Brasileira de Hispanistas, 2020.

STURZA, E. R.; DIAS, A. D. Política linguística e o Movimento #Ficaespanhol no RS: os argumentos sobre a importância do espanhol na escola. *In.*: BAPTISTA, L. M. R; SANTOS, I., SANTOS, K. C. (orgs). **Desafios e perspectivas para o ensino de espanhol no Brasil: entre rupturas e permanência**. Campinas, SP: Pontes, 2023.

VICTURI, N. S. **Língua estrangeira e memória: ao redor da Lei do Espanhol e de sua implantação no Estado de São Paulo**. Dissertação (Mestrado). São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2017.

ZOPPI-FONTANA, M. G. Arquivo jurídico e exterioridade. A construção do corpus discursivo e sua descrição/interpretação. *In.*: GUIMARÃES, E. & DE PAULA, M. R. B. (orgs). **Sentido e Memória**. Campinas: Pontes, 2005, pp. 93-115.

ZOPPI-FONTANA, M. G. O português do Brasil como língua transnacional. *In.*: ZOPPI-FONTANA, M. G. (org.). **O português do Brasil como língua transnacional**. Campinas: RG, 2009

ZOPPI-FONTANA, M. G. Ser brasileiro no mundo globalizado: alargando as fronteiras da língua nacional. *In.*: RENZO, A. M. di; ALMEIDA, E. de; LIMA, J. L.; SOUZA, O. M. (Orgs.). **Linguagem e história**. Múltiplos territórios teóricos. Campinas: RG Editora, 2010, p. 129-152.

ZOPPI-FONTANA, M. G. Acontecimento, arquivo, memória: às margens da lei. *In.*: **Leitura**, [S. l.], v. 2, n. 30, p. 175–205, 2019. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/7489>. Acesso em: 24 out. 2022.

#### **Documentos internacionais:**

MERCOSUL – Mercado Comum do Sul. **Tratado para a Constituição de um Mercado Comum entre a República Argentina, a República Federativa do Brasil, a República do Paraguai e a República Oriental do Uruguai**. Assunção: 26 de março de 1991.

MERCOSUL – Mercado Comum do Sul. **Protocolo de Intenções do Mercado Comum do Sul**. Brasília, 13 de dezembro de 1991a.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela Resolução 217 A (III) da Assembleia- Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948.

THE WORLD BANK. **Priorities and Strategies for Education: A World Bank Review**. The International Bank for Reconstruction and Development. Library of Congress: Washington. D.C, 1995. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/117381468331890337/pdf/multi-page.pdf>. Acesso em: 15 maio 2023.

THE WORLD BANK. **Educational Change in Latin America and the Caribbean**. 1999. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/ar/519121468776777052/pdf/multi-page.pdf>.

Acesso em: 15 maio 2023.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos (1996). In: OLIVEIRA, G. M. de (org). *Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos: novas perspectivas em políticas lingüísticas*. São Paulo: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil; Florianópolis: IPOL, 2003.

### **Documentos nacionais:**

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 31 ago. 2022.

BRASIL. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Lei 11.161**, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Brasília, DF: Presidência da República, 2005.

BRASIL. **Proposta de Emenda Constitucional nº 241**, de 15 de junho de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal. Brasília, 2016.

BRASIL. **Medida Provisória 746**, de 23 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, 2016a.

BRASIL. Mesa da Câmara dos Deputados; Mesa do Senado Federal. **Emenda Constitucional nº 95**, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, 2016b.

BRASIL. **Lei 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017.

BRASIL. **Lei 13.467**, de 13 de julho de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019,

de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Brasília, 2017a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Terceira versão. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei 3849**, de 03 de julho de 2019. Altera a Lei nº 9.394, de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da língua espanhola nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Brasília: Câmara dos Deputados, 2019.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei 3036**, de 31 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para tornar obrigatório o ensino da língua espanhola no ensino fundamental e no ensino médio. Brasília: Senado Federal, 2021.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei 3059**, de 1 de setembro de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da língua espanhola. Brasília: Senado Federal, 2021a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 339**, de 3 de março de 2023. Institui a consulta pública para a avaliação e reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei 2601**, de 16 de maio de 2023. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Câmara dos Deputados, 2023a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto de Lei 5230**, de 26 de outubro de 2023. 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. Brasília: Ministério da Educação, 2023b.

BRASIL. **Lei 14.945**, de 31 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Brasília: Presidência da República, 2024.

SENADO FEDERAL. **Parecer SF nº 68**, de 2024. Da COMISSÃO DE EDUCAÇÃO E CULTURA, sobre o Projeto de Lei nº 5230, de 2023, que Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, e 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Brasília: Senado Federal, 2024.

### **Documentos estaduais:**

ACRE. Assembleia Legislativa. **Proposta de Emenda Constitucional 2**, de 28 de março

de 2019. Modifica a redação do inciso V do art. 194 da Constituição do Estado do Acre. Rio Branco: 2019.

ALAGOAS. Assembleia Legislativa. **Projeto de Lei 451**, de 9 de junho de 2017. Dispõe sobre a implantação da disciplina de Língua Espanhola na grade curricular das escolas do Ensino Médio, obrigatoriamente, na Rede Estadual de Ensino. Maceió: 2017.

ALAGOAS. Assembleia Legislativa. **Indicação 116**, de 16 de abril de 2019. Maceió: 2019.

CEARÁ. Assembleia Legislativa. **Projeto de Lei 540**. Dispõe sobre oferta da disciplina de língua espanhola na grade curricular do ensino médio da rede estadual de ensino. Fortaleza: 2019.

GOIÁS. Assembleia Legislativa. **Projeto de Lei Complementar 05**, de 9 de outubro de 2019. Altera a Lei Complementar nº 26, de 28 de dezembro de 1998 e dá outras providências. Goiânia: 2019.

MATO GROSSO. Assembleia Legislativa. **Projeto de Lei 414**, de 25 de maio de 2021. Dispõe sobre a implantação da disciplina de Língua Espanhola na grade curricular das escolas do Ensino Médio, obrigatoriamente, na Rede Estadual de Ensino e das Escolas Privadas. Cuiabá: 2021.

MINAS GERAIS. Assembleia Legislativa. **Projeto de Lei 1064**. Dispõe sobre o ensino de Língua Espanhola na grade curricular da Rede Estadual de Ensino. Belo Horizonte: 2019.

MINAS GERAIS. Assembleia Legislativa. **Projeto de Lei 1823**. Dispõe sobre a implantação no currículo da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio da alfabetização bilíngue, que compreende a língua portuguesa e a língua inglesa. Belo Horizonte: 2020.

MINAS GERAIS. Assembleia Legislativa. **Proposta de Emenda à Constituição 25**. Acrescenta parágrafo ao art 200 da Constituição do Estado de Minas Gerais. (Transforma parágrafo único em § 1º e acrescenta § 2º, estabelecendo o ensino de língua espanhola como disciplina obrigatória nos quatro anos do ensino fundamental II e nos três anos do ensino médio nas escolas públicas.). Belo Horizonte: 2023.

PARÁ. Assembleia Legislativa. **Projeto de Emenda Constitucional 11/2019**, de 03 de setembro de 2019. Insere art. 277-A de Constituição do Estado do Pará, tornando obrigatória a língua espanhola na educação básica. Belém, 2019.

PARAÍBA. Assembleia Legislativa. **Projeto de Lei 1509/2017**, de 10 de agosto de 2017. Dispõe sobre a implantação de Língua Espanhola na grade curricular da Rede Estadual de Ensino. João Pessoa, 2017.

PARANÁ. Assembleia Legislativa. **Proposta de Emenda à Constituição 03/2021**, de 14 de julho de 2021. Acrescenta o §9º ao artigo 179 da Constituição do Estado, para instituir o ensino da Língua Espanhola como disciplina obrigatória das escolas públicas no Paraná. Curitiba, 2021.

PERNAMBUCO. Assembleia Legislativa. **Projeto de Lei 235/2019**, de 15 de maio de 2019. Dispõe sobre a obrigatoriedade da implantação da disciplina de Língua Espanhola na grade curricular das escolas do Ensino Médio na rede estadual de ensino. Recife, 2019.

PIAUI. Assembleia Legislativa. **Projeto de Lei 116/2019**, de 01 de junho de 2019. Torna obrigatório o ensino de Língua Espanhola no currículo do ensino médio da rede estadual e privada de ensino, ao lado da língua inglesa, conforme o artigo 35 da Lei Federal 9394/1996, alterado pela Lei Ordinária 13.415/17, no Estado do Piauí. Teresina, 2019.

RIO DE JANEIRO. Assembleia Legislativa. **Projeto de Lei 4490/2018**, de 22 de novembro de 2018. 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. Rio de Janeiro, 2018.

RIO GRANDE DO SUL. Assembleia Legislativa. **Proposta de Emenda Constitucional 270/2018**. Acrescenta parágrafo ao art. 209 da Constituição do Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2018.

RONDÔNIA. Assembleia Legislativa. **Projeto de Lei 1064/2018**, de 28 de junho de 2018. 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 9394/1996, alterado pela Lei Ordinária 13.415/17. Porto Velho, 2018.

RORAIMA. Assembleia Legislativa. **Proposta de Emenda à Constituição 80/2022**, de 10 de maio de 2022. Acrescenta o inciso IV ao artigo 149 da Constituição do Estado de Roraima. Boa Vista, 2022.

SANTA CATARINA. Assembleia Legislativa. **Projeto de Lei Complementar 25.5/2018**. Altera a Lei Complementar nº 170, que “dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação.”. Florianópolis: 2018.

SANTA CATARINA. Assembleia Legislativa. **Projeto de Lei 23.8/2019**. Dispõe sobre a oferta da disciplina de Língua Espanhola na grade curricular da Rede Estadual de Ensino. Florianópolis: 2019.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa. **Decreto nº 27.270**, de 10 de agosto de 1987. Cria, no âmbito da Rede Estadual de Ensino, Centros de Estudos de Línguas e dá providências correlatas. São Paulo, 1987.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa. **Projeto de Lei 446/2018**, de 26 de junho de 2018. Torna obrigatória do 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 9394/1996, alterado pela Lei Ordinária 13.415/2017, no Estado de São Paulo. São Paulo, 2018.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa. **Projeto de Lei 719/2018**. Dispõe sobre a implantação da Língua Espanhola na grade curricular da Rede Estadual de Ensino. São Paulo, 2018.

SERGIPE. Assembleia Legislativa. **Projeto de Emenda Constitucional 3/2019**, de 28 de agosto de 2019. Emenda 03 aditiva à Constituição Estadual. Aracaju: 2019.