

Da exclusão curricular à ação libertadora: práticas freireanas e decoloniais no ensino de espanhol pós-BNCC

Gloria Cortés Abdalla* 

Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado (FECAP) – Brasil

*Autor de correspondência: gloria.abdalla@fecap.br

RESUMO

Este artigo analisa a exclusão do espanhol do currículo obrigatório da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio, interpretando-a não como um mero ajuste técnico, mas como um sintoma da colonialidade do saber e do poder que estrutura o currículo nacional. Partindo dessa premissa, o estudo articula os pressupostos da pedagogia libertadora de Paulo Freire com a perspectiva decolonial e o conceito vygotskyano de *ferramenta-e-resultado* para construir um quadro teórico-prático de resistência. O objetivo central é esboçar os fundamentos de uma práxis pedagógica que transforme o cenário de exclusão em um ponto de partida para um ensino de espanhol crítico, emancipatório e comprometido com o diálogo com a América Latina, a partir da descrição de um capítulo de um material didático de espanhol para o ensino médio, aprovado no PNLD 2026. Conclui-se que a reinvenção da disciplina passa necessariamente por uma opção decolonial que conteste as hierarquias linguísticas e epistemológicas, reposicionando o espanhol como uma ferramenta de leitura de mundo e de ação transformadora.

PALAVRAS-CHAVE:

BNCC
Ensino de espanhol
Decolonialismo
Pedagogia libertadora
Ferramenta-e-resultado

SUBMETIDO: 21 de novembro de 2025 | **ACEITO:** 15 de dezembro de 2025 | **PUBLICADO:** 31 de dezembro de 2025

© fólio – revista de letras 2025. Licença/Licence: [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Memória e Resistências

Começamos por um pequeno relato. Em meu trabalho de doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), programa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (ABDALLA, 2013), discuti e analisei os resultados da criação e implementação de um curso de espanhol que trazia, entre outras contribuições, uma proposta de ensino que envolvia a cultura cinematográfica como meio e conteúdo para refletir criticamente sobre as percepções de estudantes brasileiros sobre a América Latina e a língua espanhola. O ensino de

espanhol no Brasil estava, ainda, em um momento de crescimento, uma vez que vínhamos de uma sucessão de conquistas, após décadas de apagamento.

Após o *boom* do espanhol nos anos 90, alavancado pelo entusiasmo gerado pelo tratado firmado entre os países do cone Sul que anunciava um mercado comercial comum, o MERCOSUL, em 2005, o presidente Lula, em seu primeiro mandato, promulgava a lei 11.162, na qual o Governo Federal estabelecia a obrigatoriedade da oferta do espanhol, em todo o território nacional, para estudantes do Ensino Médio a ser alcançado até 2010. Aos poucos, as escolas foram introduzindo o ensino do idioma em seu currículo e, em 2011, a língua espanhola foi inserida no *Exame Nacional do Ensino Médio* (ENEM) como uma opção ao inglês.

Outro ano importante para o ensino de espanhol foi 2006, quando se publicaram as *Orientações Curriculares do Ensino Médio* (OCEM), que colocavam o ensino de língua espanhola no país em um lugar de destaque, ao criar orientações específicas para o idioma, firmando, assim, seu lugar de disciplina no currículo. Por fim, o idioma foi incorporado ao *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD) em 2011. Assim, no fim da primeira década dos anos 2000, tínhamos uma perspectiva positiva, ainda que o cenário distasse muito do ideal, uma vez que sua oferta era, todavia, deficiente em muitos estados da federação.

Após os diversos eventos sociais e políticos iniciados por volta de 2013 e que, em 2015, culminaram no início do processo de *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, parecia diminuir o movimento positivo de integração da América Latina que abarcava as dimensões econômica, política e cultural, chegando a 2017. Nesse ano, Michel Temer revoga a lei do espanhol, de 2005, por meio da Lei 13.415, deixando o inglês como única língua estrangeira obrigatória no currículo do controverso projeto do *Novo Ensino Médio*, aprovado em 2024.

A promulgação da *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), também sob a égide do governo Temer, retira o componente de espanhol e o relega à condição de componente optativo no itinerário formativo de Linguagens no Ensino Médio, o que gerou um intenso e legitimamente acalorado debate no campo da educação linguística no Brasil. Ao ser suprimido da BNCC, muitas escolas privadas também retiraram o idioma de seus currículos e houve, novamente, um retrocesso.

No entanto, para além dos justos apelos pela revogação dessa medida, urge uma reflexão de carácter mais profundo: a de que a exclusão curricular não é um evento isolado, mas a manifestação explícita de uma lógica estrutural que há muito opera nos subterrâneos do projeto educacional brasileiro.

Ao privilegiar o ensino do inglês, seguiu-se o desmonte do ensino de espanhol, um movimento que prejudicou professores e estudantes, além de refletir o lobby de alguns setores que visam interesses estrangeiros, como denunciado por diversas publicações da imprensa. Segundo artigo da CNN Brasil¹, de 12 de julho de 2024, a embaixada da França, com o apoio das representações diplomáticas da Alemanha e da Itália, atuou para tirar a obrigatoriedade do espanhol no Novo Ensino Médio, alegando que o ensino de espanhol “traria prejuízo ao ensino de outras línguas” e defendendo o que denominam “plurilinguismo”. A decisão consolida um apagamento com viés colonialista. É um ato de desrespeito que gera um “sofrimento ético-político” (Sawaia, 2022) nos professores e priva os estudantes, sobretudo os oriundos de contextos socioeconomicamente vulneráveis, de um bem simbólico e cultural fundamental para a compreensão de nosso lugar no mundo.

É importante destacar que inúmeras Associações de professores de Espanhol no Brasil se posicionaram e lutaram ao longo dos últimos anos para a obrigatoriedade do ensino da língua em seus respectivos Estados. É o caso da APEESP (Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo) que conseguiu, com o apoio da Deputada Estadual Leci Brandão, proponente do Projeto de Lei 446/2018, a adesão de outros deputados ao projeto e moções a favor em todo o Estado. Após a aprovação pela câmara, deve seguir para a sanção do Governador do Estado.

Também é relevante recordar que o ensino de espanhol faz parte do *Currículo da Cidade de São Paulo*, demonstrando a importância e inserção do espanhol nos diferentes territórios e levando em consideração as escolhas dos estudantes. O espanhol, por exemplo, é a língua de eleição de 60% dos jovens no ENEM, segundo dados do INEP².

1 Artigo publicado em: <https://www.cnnbrasil.com.br/blogs/larissa-rodrigues/politica/pressao-das-embaixadas-franca-italia-e-alemanha-atuaram-para-barrar-espanhol-obrigatorio-no-ensino-medio/>

2 Artigo publicado em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/enem/espanhol-no-enem-e-a-melhor-opcao-de-lingua-estrangeira>

A Crise como portal

Este artigo parte da premissa de que a reinserção do espanhol nos currículos é uma necessidade, ao mesmo tempo que, dentro de um contexto de muitas formas hostil, configura-se como um desafio, mas também uma oportunidade. Proponho, assim, uma reflexão sobre pensarmos uma virada epistemológica: encarar a exclusão não como uma derrota terminal, mas como um portal para a reinvenção. O objetivo é, portanto, articular os fundamentos da pedagogia freireana com os aportes da perspectiva decolonial e com o conceito de *ferramenta-e-resultado* (Newman; Holzman, 1993) para esboçar os contornos de uma práxis pedagógica que transforme o ensino de espanhol em um espaço de ação libertadora. Para essa reflexão questiono o como podemos construir um ensino de espanhol que, a partir do reconhecimento de sua exclusão curricular, se afirme como prática decolonial, crítica e comprometida com a emancipação dos sujeitos?

Para compreender a exclusão e, principalmente, para construir uma resposta a ela, é necessário um marco teórico que vá além da denúncia e fundamente a ação. Como forma de materializar a ação, apresento e descrevo um capítulo de meu livro didático *Sí, Se puede*, aprovado no PNLD do Ensino Médio – 2026, destacando os elementos teóricos citados.

A Exclusão como dispositivo da Colonialidade do Conhecimento

A análise da exclusão do espanhol precisa ser situada no contexto mais amplo das políticas curriculares em uma sociedade profundamente marcada por desigualdades. A opção pela hegemonia do inglês, em detrimento do espanhol, não é inocente. Ela reflete e reforça o que o filósofo Aníbal Quijano denominou "colonialidade do poder", um padrão de poder que, mesmo após o fim dos colonialismos formais, continua a hierarquizar povos, conhecimentos e línguas. Segundo o autor:

A incorporação de diversas e heterogêneas histórias culturais a um único mundo dominado pela Europa significou para esse mundo uma configuração cultural, intelectual, em suma intersubjetiva, equivalente à articulação de todas as formas de controle do

trabalho em torno do capital, para estabelecer o capitalismo mundial. Com efeito, todas as experiências, histórias, recursos e produtos culturais terminaram também articulados numa só ordem cultural global em torno da hegemonia europeia ou ocidental. Em outras palavras, como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento. (Quijano, 2000, p.110)

Esta decisão por privilegiar o conhecimento do Norte Global e, logicamente, conferir-lhe maior prestígio, insere-se perfeitamente na lógica da "sociedade do desempenho" analisada por Han (2015), na qual o valor do conhecimento é medido por sua utilidade imediata em um mercado globalizado, que privilegia a conexão com o eixo anglo-americano. O espanhol, como língua de nossos vizinhos no Sul global, é simbolicamente desvalorizado. Ao tratar-se daqueles valores associados ao ensino de espanhol na variedade da Espanha, percebe-se uma abertura maior, mas tudo aquilo que é associado aos povos da América Latina passa por um julgamento e pelo rechaço da chamada "ideologização".

Para além do medo de "politização" da disciplina, há o fato de que, na escola pública, o indivíduo é alijado do acesso a bens culturais e simbólicos, e a exclusão do espanhol da formação básica é mais um capítulo dessa história. Conforme aponta Souza (2009), a "ralé brasileira" é vítima dessa lógica neocolonialista que justifica o sucesso de uns e o fracasso de outros. A familiaridade com os bens culturais valorizados pelo sistema dá-se com facilidade no meio privilegiado das elites econômicas:

O processo de identificação afetiva — imitar aquilo ou quem se ama — se dá de modo "natural" e "pré-reflexivo", sem a mediação da consciência, como quem respira ou anda, e é isso que o torna tanto invisível quanto extremamente eficaz como legitimação do privilégio. [...] Afinal, tanto a escola quanto o mercado de trabalho irão pressupor a "in-corporação" (tornar "corpo", ou seja, natural e automático) das mesmas disposições para o aprendizado e para a concentração e disciplina que são "aprendidas", pelos filhos dessas classes privilegiadas, sem esforço e por mera identificação afetiva com os pais e seu círculo social. (Souza, 2009, p.20)

A BNCC, assim, no que tange à exclusão do componente de espanhol, serviu como dispositivo que naturalizou essa exclusão, apresentando-a como

"flexibilidade" e "opção", mascarando seu caráter de manutenção de privilégios e de um projeto de nação que vira as costas para a América Latina. Como discutem Carvalho e Flórez (2014) a respeito da valorização dos saberes eurocêntricos na estruturação de nossas instituições de ensino nos países colonizados:

Parte de esa autoimagen de superioridad se debió a una pedagogía de transmisión del conocimiento racionalizada en los currículos y el formato de clases, pensada exclusivamente para aulas de estudiantes de origen y formación intelectual europea, hablantes de idiomas europeos y, por supuesto, de fenotipo europeo blanco dominante. Aunque anacrónico hasta para los países centrales, que ya intentan renovarlo, este paradigma sigue siendo aceptado en nuestra región como incontestable. (Carvalho e Flórez, 2014, p.132.)

Uma pedagogia de resistência

Diante de um currículo imposto verticalmente, a pedagogia de Paulo Freire oferece o fundamento para uma prática educativa de resistência. Freire (1987) criticou a "educação bancária", por meio da qual o educador "deposita" conteúdos nos educandos. Um currículo que invisibiliza ou exclui deve ter como resposta uma pedagogia problematizadora e libertadora.

Como discute Liberali (n.p., 2022), inspirada em Freire, "a educação precisa desenvolver a curiosidade epistemológica contra a pedagogia da resposta, do armazenamento mecânico na memória, da certeza". No contexto do ensino de espanhol pós-exclusão, isso significa abandonar a defesa de um currículo minimalista e centrado em estruturas linguísticas descontextualizadas e abrir espaço para uma maior presença e integração. Significa partir da "leitura de mundo" dos estudantes, ou seja, o que eles sabem, sentem e imaginam sobre a América Latina, reconhecer os estereótipos que carregam e construir as pontes de identificação possíveis. A sala de aula de espanhol deve se tornar um círculo de cultura e reflexão, mais ainda, um lugar no qual a língua seja o meio para decifrar e transformar a realidade, começando pela própria realidade da sua exclusão do currículo.

Nesse sentido, o conceito de ferramenta-e-resultado, formulado por Newman e Holzman (1993) com base em Vygotsky, é fundamental para operacionalizar essa visão freireana e decolonial. Para os autores há dois tipos

de ferramentas dentro do conceito vygostkiano:

- *Ferramenta-para*: Um instrumento técnico usado para alcançar um objetivo predeterminado e externo ao sujeito. Na educação linguística, a língua como um código a ser dominado para passar em exames ou cumprir tarefas escolares.

- *Ferramenta-e-resultado*: O instrumento cujo uso, em uma atividade dialógica e criativa, simultaneamente produz o resultado e transforma o próprio sujeito. A língua é, ao mesmo tempo, meio e fim de um processo de desenvolvimento e constituição de novas consciências.

Nesse contexto, proponho pensarmos um ensino de espanhol como *ferramenta-e-resultado*. Isso implica um ensino que não se pergunta apenas "o que o estudante deve saber em espanhol?", mas também "que sujeito crítico e descolonizado queremos ajudar a formar no processo de aprender e usar o espanhol?"

É aqui que o diálogo com os estudos decoloniais se torna crucial. Um ensino de espanhol como *ferramenta-e-resultado* será necessariamente decolonial, pois buscará descentralizar o mito do cânone, valorizando as variedades linguísticas e culturais latino-americanas em toda sua diversidade, e não apenas o espanhol peninsular como norma única. Da mesma forma, deve propor ao estudante entender e desmistificar o mito da "história única", incluindo autores indígenas, afro-latino-americanos, *queer* e periféricos, confrontando as narrativas hegemônicas. Nesse sentido, o trabalho transversal com os demais componentes é crucial, pois deve haver uma verdadeira coesão entre os professores para um trabalho de reconstrução dos saberes na perspectiva decolonial.

Outro ponto essencial é promover o diálogo de saberes, estabelecendo conexões entre os conhecimentos tradicionais dos povos originários e afrodescendentes da América Latina e os saberes das comunidades brasileiras. Inserindo-me na perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos, concordo com Rojo (2012, p.8) que afirma que o trabalho com multiletramentos deve partir "das culturas de referência do alunado [...] para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático". Esta é uma das faces de um ensino de espanhol que se pretende *ferramenta-e-resultado* de uma consciência decolonial.

Por uma práxis transformadora: analisando propostas de um material didático de espanhol para o Ensino Médio

Em 2025 houve o anúncio e a realização do celebrado retorno do espanhol ao PNLD - 2026, embora como componente optativo ainda. Respondendo ao edital, criei o projeto e atuei como autora para a editora FTD e, com mais duas colegas professoras e autoras, conseguimos a aprovação, ocupando atualmente o segundo lugar na escolha de livros de espanhol para o Ensino Médio nas escolas públicas no país, segundo dados do FNDE³.

A transição da teoria para a prática exige a concepção de uma metodologia orgânica, que nasça dos princípios anteriormente delineados. Proponho, assim, a discussão desses aspectos a partir da leitura de um capítulo do livro e baseada no conceito de tema gerador e organizando a análise em torno das categorias: aspectos críticos de base freireana, aspectos decoloniais e as propostas de atividades como *ferramenta-e-resultado*.

O material didático

O material didático, cujo capítulo descreveremos, foi primeiramente idealizado por mim e, posteriormente, foi sendo elaborado e ajustado por nós, autoras, e pela equipe de editoração. Foi um trabalho a muitas mãos que teve como marca a convergência de ideias e pensamentos. É importante destacar que as autoras tinham histórico de trabalhos juntas, afinidade de ideias e experiência em sala de aula. Esse aspecto contribuiu para um material coeso, com uma mensagem clara e uma visão conectada à realidade, embora tenhamos dividido os capítulos uma das autoras e eu, enquanto a terceira autora elaborava outros itens necessários e nos subsidiava com parte da pesquisa.

O livro único para os três anos do Ensino Médio está organizado em 6 Unidades de dois capítulos cada, num total de 12 capítulos, além de um capítulo 0, produzido para situar o estudante no contexto do ensino e do uso do espanhol no mundo e resgatar conhecimentos básicos da língua. Essa necessidade vem de que, uma vez que a situação atípica do ensino do espanhol produziu estudantes que tiveram contato com a língua anteriormente

3 Página do FNDE com dados do PNLD:

<https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/pnld-ensino-medio-2026-a-2029>

e aqueles que nunca a estudaram, seria um momento do professor identificar esses aspectos e ter um novo ponto de partida que incluísse a todos.

O capítulo, que foi um dos que desenhei e elaborei, faz parte da Unidade 2 do primeiro ano. A unidade 2, intitulada “Expresión y Reconocimiento”, tem como objetivo propor ao estudante que reflita sobre o uso e a inclusão dos corpos no espaço urbano, reconheça seu direito a ele e fale sobre isso por meio de expressões, existentes e possíveis, de arte. Passo agora à descrição da estrutura do capítulo escolhido.

Descrição do capítulo: *La voz y el tiempo*

Ao desenhar o capítulo 4, tinha como objetivo desenvolver os seguintes aspectos gerais:

- Discutir processos identitários, incluindo os conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem.
- Trabalhar o respeito às diversidades, a pluralidade de ideias.
- Falar sobre as diversas manifestações artísticas e culturais, ampliando os conhecimentos sobre si, o outro e o mundo.

Como professora, pesquisadora e formadora de professores, procurei trazer a essa discussão pontos que já havia observado em minha prática como docente para o Ensino Médio e nas práticas de outros professores em escolas da periferia de São Paulo e de outras regiões do país. Assim, procurei incorporar gêneros multimodais que falassem diretamente ao mundo jovem, mas, principalmente, a contextos vulnerabilizados ou marginalizados.

Título do Capítulo: La voz y el tiempo

Tema Gerador: O capítulo explora as formas como jovens artistas de países hispano falantes se expressam através de diversas modalidades de arte urbana (grafite, rap, slam, break dance), conectando essa expressão com suas raízes históricas e seu entorno social.

Estrutura e Seções:

1. *Reconociendo el terreno:* Introdução ao tema através de imagens de arte urbana, ativando conhecimentos prévios e experiências pessoais dos estudantes.
2. *Entre líneas (Compreensão escrita):* Foco na compreensão leitora. Inclui um texto sobre o conceito de *arte callejero* e uma entrevista com o artista peruano Joan

Jiménez Suero (Entes), que discute a democratização da arte.

3. *Todo oídos* (Compreensão oral): Foco na compreensão auditiva. Trabalha a canção "Con significado", da cantora uruguaia Alike, analisando sua letra crítica e elementos de rima.

4. *Lengua en foco* (Aspectos linguístico-gramaticais): Ensino explícito do gerúndio (formas regulares e irregulares) e seu uso com verbos auxiliares (estar, ir, andar, seguir), utilizando as letras das canções como contexto autêntico.

5. *Con la palabra* (Produção Oral): Introdução ao *Slam* (poesia falada) como gênero de denúncia social. Os estudantes são guiados a criar, revisar e performar seu próprio poema de *slam* sobre sua realidade.

6. *A escribir* (Produção Escrita): Criação de um cartaz de divulgação para o evento de *slam* da turma, trabalhando elementos de design e linguagem persuasiva.

7. *Un poco más allá* (Interdisciplinaridade): Expande o tema apresentando a cantora peruana Renata Flores, que usa o quechua e ritmos urbanos para revalorizar sua cultura ancestral, e um texto sobre os diferentes estilos de grafite.

8. *Repaso*: Seção de revisão dos conteúdos da unidade, com exercícios que simulam formatos de exames.

Descrição do material

Passo a seguir à descrição do material no que se refere às três categorias escolhidas para observação de uma proposta de ensino de espanhol decolonial e engajada com os aspectos teóricos discutidos.

A perspectiva freireana

Um dos aspectos que procuramos desenvolver consistentemente no livro como um todo foi o do diálogo e a problematização. O capítulo constantemente convida o estudante ao diálogo, partindo de suas realidades: ("*¿Te dedicas a alguna forma de expresión artística?*") e problematizando o mundo ao seu redor ("*¿Por qué crees que se llama al arte callejero de esa manera?*", "*¿Crees que el arte callejero también representa la cultura de un pueblo?*"), como se pode observar na imagem a seguir:

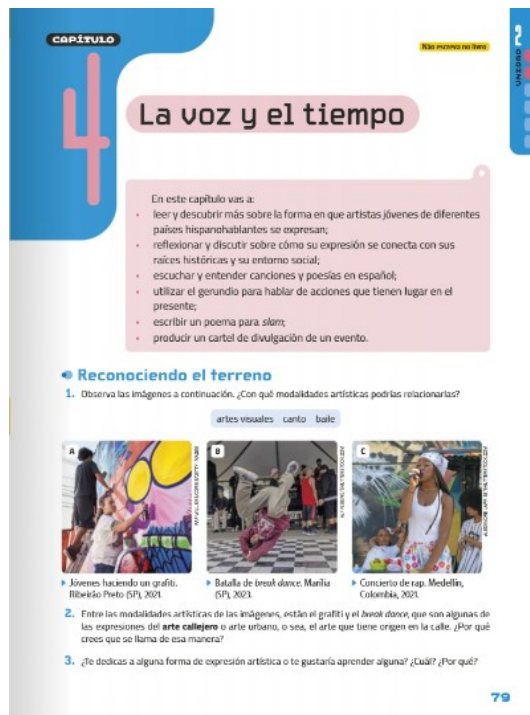


Imagem 1 – Introdução do capítulo 4 *Sí, Se puede*, 2024, p.79

A escolha do tema "arte urbana" é em si mesma decolonizadora e freireana. Traz para o centro do processo educativo formas de expressão historicamente marginalizadas e criminalizadas. A entrevista com Entes e a letra de Alika são textos-geradores que permitem "ler o mundo" criticamente, discutindo elitismo cultural, injustiça social, opressão e a função social da arte, como se pode observar na imagem a seguir:

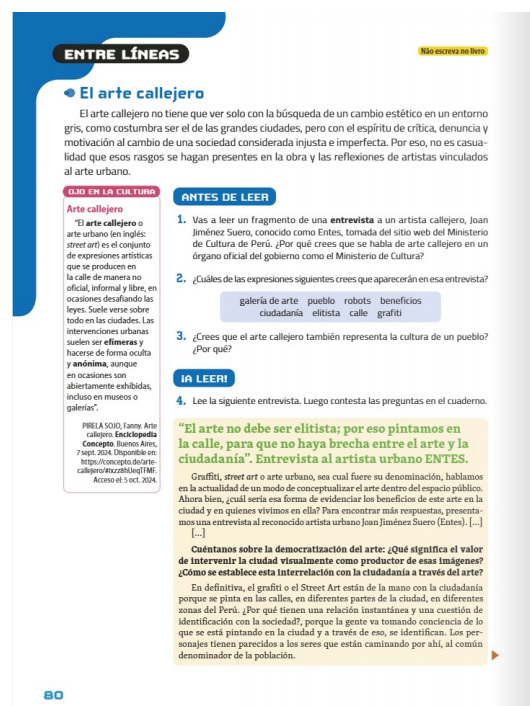


Imagem 2 – Seção Entre líneas, capítulo 4, *Sí, Se puede*, 2024, p.80.

As atividades propostas visam transformar o estudante de sujeito passivo em produtor de cultura. Escrever um poema de *slam* e criar um cartaz não são apenas exercícios linguísticos, são atos de pronunciamento do mundo, propondo que o estudante use a língua espanhola como ferramenta para denunciar e anunciar. A proposta das atividades sempre parte de um reconhecimento do estudante de sua realidade para que a ferramenta apresentada seja mais que um exercício linguístico:

CON LA PALABRA

El slam

En la sección **Todo oídos** has conocido a la cantante Alikea, una rapera cuyas letras muestran su preocupación en difundir sus ideas y hacer la denuncia de un sistema injusto y excluyente. Además del rap, hay otras manifestaciones artísticas reconocidas por ser un espacio de denuncia social como el *slam*. Pero ¿qué son?

ANTES DE HABLAR

1. ¿Sabes qué es el *slam*?
2. ¿Alguna vez has participado de un *slam*?
3. ¿Crees que la poesía puede ser una forma de expresión y de manifestación?

Para empezar, vamos a darte más información sobre el *slam*.

USO EN LA CULTURA

Competiciones poéticas

Los *slams* son competiciones de poesía hablada (*spoken poetry*) con un formato que adquirió cierta estandarización internacional: los *slammers* declaman poemas autorales en un máximo de tres minutos, que después son evaluados con notas de cero a diez por un jurado compuesto por cinco personas seleccionadas, aleatoriamente, instantes antes de empezar. La competición se desarrolla en tres rondas, en las que avanzan los poetas mejor evaluados hasta coronar al campeón de la noche. Este tipo de competición poética surge en 1986 en un bar de Chicago, ideado por Mark Kelly Smith y el Chicago Poetry Ensemble. Es en ese contexto que se fija el término *slam*, un préstamo del contexto deportivo, en el que competiciones de tenis, béisbol o bridge son conocidas como *slams*.

[...]

SALOM, Julio S., PIREZ, Warley S. La explosión de los *slams* de poesía hablada en Brasil. *Libertaria: teoría, historia, crítica*. [S. l.]: UNAL, v. 22, n. 2, 2020. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/2607/26072004/4698046.html#t=tabla-Contenido>. Acceso el 1 agosto 2024.

4. Escucha partes de la entrevista a María Ángela Córdoba Díaz, una poeta *slammer* que cuenta sobre su experiencia con el *slam*. Luego contesta las preguntas.

- a) ¿De dónde es María Ángela y a qué se dedica?
- b) ¿En qué año María Ángela llega al *slam*?
- c) Según lo que relata María Ángela en la entrevista, ¿qué pudo hacer ella a través del *slam*?
- d) Completa en el cuadro: Para María Ángela el *slam* es...
 - I ... una forma de transmitir lo que lleva dentro sin miedo.
 - II ... una forma de denuncia de sus miedos al rechazo.
 - III ... una forma de expresar el rechazo que siente de los otros.

Imagem 3 – Seção *Con la Palabra*, capítulo 4, *Sí, Se puede*, 2024, p.88.

Aspectos de decolonialidade

Podemos indicar que o capítulo é fortemente comprometido com uma perspectiva decolonial, quebrando hierarquias de saber e valorizando epistemologias subalternizadas. Em vez de focar na "alta cultura" espanhola, como a literatura clássica, a arte de museu, propomos a quebra do cânone ao trazemos a arte urbana e as línguas dos povos originários como objetos legítimos de estudo, contrapondo-nos ao ponto de vista de arte do colonizador. A arte deixa de ser algo distante e europeizado para ser algo vivo, local e contestador.

Ao mesmo tempo, as vozes centrais no capítulo são um artista de rua peruano (Entes), uma cantora uruguaia-argentina de rap (Alikea), uma *slammer* colombiana (Melany Martínez) e uma cantora e compositora peruana de *trap* que usa o quéchua para resgatar o idioma de sua comunidade, Renata Flores:

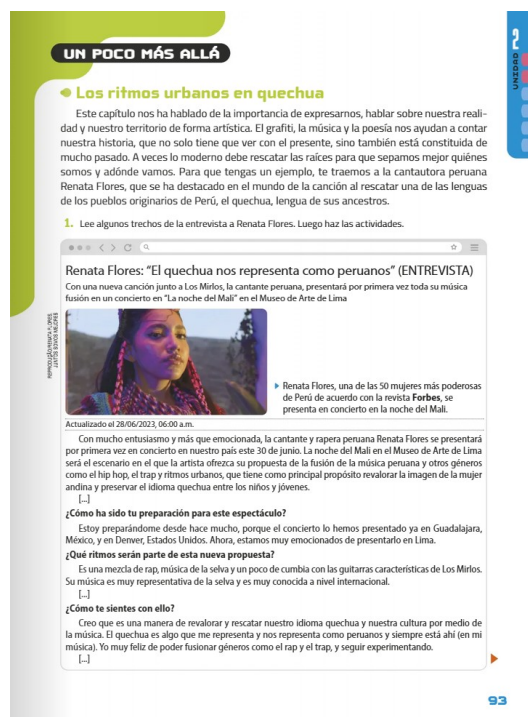


Imagem 4 – Seção *Un poco más allá*, capítulo 4, *Sí, Se puede*, 2024, p.93

Nesse ponto em especial, acredito que a seção sobre Renata Flores é um ato decolonial explícito. Ao trazer o quéchua para o centro da música urbana, a artista e o livro didático combatem o apagamento das línguas e saberes indígenas, mostrando que a modernidade e a tradição podem e devem dialogar. O texto reforça que o espanhol convive com outras línguas que também "nos representam". Essa curadoria intencional descentraliza o eixo peninsular e dá protagonismo a artistas latino-americanos contemporâneos.

Conceitos vygotkianos e a Ferramenta-e-Resultado

A perspectiva de Vygotsky, ampliada por Newman e Griffin (1993), entende que a aprendizagem ocorre quando o uso de uma "ferramenta", como a língua, é internalizado, transformando o sujeito. A ferramenta e o resultado da sua internalização são indissociáveis. Nesse sentido, a língua é compreendida como Ferramenta para Ação Social. O capítulo não ensina o gerúndio ou os pronomes interrogativos de forma descontextualizada. Esses elementos linguísticos são apresentados como ferramentas necessárias para realizar ações significativas: compreender a crítica social na música de Alike, formular perguntas profundas em uma entrevista ou descrever ações em curso em um poema.

Da mesma forma, a produção do evento de *slam*, com a produção em equipes do poema, do cartaz do evento, entre outros possíveis projetos, tinha como propósito favorecer a reflexão sobre aqueles temas de sua realidade e território que exigem uma atenção, discussão e transformação. A atividade não deve acabar na apresentação, mas inicia-se a partir dela. É relevante destacar que, no Manual do Professor, há um detalhamento da proposta e suporte teórico metodológico que favorecem essa compreensão pelo docente.

É importante destacar que, com base em uma visão socio-histórico-cultural de ensino-aprendizagem, buscamos todo o tempo promover atividades cuidadosamente estruturadas para criar uma Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), a interação, a escuta, o respeito e abertura aos saberes compartilhados. Vejamos a descrição das etapas de produção escrita e, posteriormente, oral do *slam*:

Não escreva no livro

7. Has escuchado el poema de Melany Martínez y después aprendido un poco más sobre las características del género poesía de *slam*. Ahora, en parejas, contesten: ¿Qué elementos característicos del género reconocen en el poema de Melany?

- Se utiliza la rima.
- Se hacen preguntas.
- Los temas son variados, pero predomina la crítica y la denuncia.
- Se presenta oralmente.

¡A HABLAR!

8. Ahora vas a crear una poesía para un *slam* sobre un tema relacionado con tu territorio y realidad, algo que te gustaría destacar, recordando que la denuncia y la crítica no significan que deban ser ofensivas o violentas, sino razonadas. Vas a crear los versos para un poema de cerca de 5 estrofas (no más de 3 minutos de presentación). Considera los siguientes elementos:

- ¿Qué aspecto de tu realidad crees que puede motivar la creación de un poema de *slam*?
- ¿Quiénes van a escuchar el poema?
- ¿Qué elementos de tu realidad deben mencionarse para hacer la crítica?
- ¿Usarás rimas, repeticiones, metáforas u otros recursos poéticos?
- ¿Qué palabras son más adecuadas para destacar el tema?

9. Después de escribir tus versos, vas a pedirle a un compañero que los revise y señale qué puntos le parece que podrían corregirse. Tú también vas a leer y sugerir correcciones a los versos de tu compañero.

10. Recibe tu parte y considera las sugerencias y correcciones.


11. Ahora, con la ayuda de tu compañero, haz un primer ensayo de la presentación oral. Fíjense en qué aspectos deben tener en cuenta, como la forma de expresarse poéticamente.

12. Escogan un día y horario para las presentaciones del poema, coordinado con las del grupo para crear el *slam* de la clase. Si es posible, graben la presentación usando celulares o cámaras.

DESPUÉS DE HABLAR

13. Al final, hagan una puesta en común para comentar qué temas les han parecido más destacados en el conjunto de poesías y por qué. Además, se pueden comentar las presentaciones en términos de expresión oral. ¿Cómo se sintió cada estudiante al recitar en público? ¿Este proceso ha colaborado para mejorar tu autoconfianza?

► La preparación es tan importante como el día de la presentación.



© WALTER CHITTY/ISTOCK

90

Imagem 5 – Seção *Con la palabra* com orientações de produção, capítulo 4, *Sí, Se puede*, 2024, p.90.

O estudante é também orientado nas atividades com o apoio de seções como *Antes de Ler/Ouvir*, ativando os conhecimentos prévios; durante a atividade, sempre se propicia a análise de um ou mais amostras do gênero-modelo (a entrevista, a canção, o poema) com o apoio do professor e colegas; e nas atividades posteriores, desafiado a produzir seu próprio texto (poema, cartaz), internalizando as ferramentas linguísticas e culturais trabalhadas.

No capítulo descrito, o “resultado” da aprendizagem não se limita a saber conjugar o gerúndio. O resultado é a capacidade do estudante de usar a língua espanhola de forma crítica e criativa para se expressar, intervir em sua realidade e compreender outras perspectivas culturais. A ferramenta linguística, nesse caso o gerúndio em uma letra de *rap*, e o resultado (a conscientização sobre uma questão social) são duas faces da mesma moeda, conforme proposto por Newman e Griffin. A produção do *slam* e do cartaz é o momento em que a ferramenta é dominada e o resultado, um estudante mais crítico e capaz, pode se tornar visível.

Considerações finais

A exclusão do espanhol da BNCC revelou uma fratura. Podemos tentar revertê-la e, com certeza, devemos lutar pela reinserção do idioma em nosso ensino, mas não mais acreditando em um modelo que promova a nossa fragmentação e nosso silenciamento. Este artigo se propôs discutir uma perspectiva pedagógica para o espanhol articulando a crítica freireana, a luta decolonial e o conceito de ferramenta-e-resultado, como uma proposta para transformar essa lógica.

Ao descrever um capítulo de um material didático para o Ensino Médio aprovado no PNLD de 2026 sob a perspectiva decolonial e os preceitos freireanos e vygotskyanos de ferramenta-e-resultado, quisemos mostrar possibilidades de práticas pedagógicas alinhadas a esses aspectos e a uma visão coerente com a sociedade que queremos: plural, crítica, inclusiva, desenvolvida. Tratamos, assim, de contribuir com a reflexão sobre novos horizontes para o ensino de espanhol, para a criação em conjunto, com e em nossas comunidades, de um projeto pedagógico que abrace a crise como oportunidade para reinventar-se, saindo da defensiva e assumindo uma postura propositiva e radicalmente transformadora.

O ensino de espanhol que emerge desta proposta não teme sua condição de disciplina optativa. Ele não é mais uma disciplina, mas um espaço de encontro, de diálogo crítico e de construção de uma consciência latino-americana. Como nos ensina Freire, “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (1987, p.29). Ensinar e aprender espanhol é, para nós, um ato de libertação em comunhão com os povos e as culturas silenciados pela colonialidade, uma ação libertadora que começa

exatamente no ponto no qual o currículo oficial tentou encerrá-la: na exclusão.

Ao tomar consciência coletiva das imagens internalizadas sobre o "outro" latino-americano, identificando a matriz colonial que as produz, tratamos de promover a descolonização do estudante ao fazê-lo reconhecer o colonizado dentro de si. É necessário buscarmos criar espaços para as contranarrativas que desmontam os estereótipos, confrontar a história única com a complexidade e a resistência dos povos, não só em língua espanhola, mas incluindo as línguas dos povos originários que foram invisibilizadas, mas que seguem presentes na vida das comunidades e fazem parte, dando, aqui sim, um destaque ao verdadeiro plurilinguismo.

Nesse contexto, o espanhol começa a ser utilizado como *ferramenta-e-resultado*. Os estudantes não o praticam, mas o utilizam para acessar vozes e saberes e exercer a cidadania. Por meio de uma criação dialógica e de uma produção colaborativa de artefatos culturais que sintetizam e comunicam suas descobertas, os estudantes deixam de ser consumidores passivos para se tornarem produtores de cultura e conhecimento. Eles se inserem ativamente no diálogo intercultural, não como receptores, mas como interlocutores.

É importante destacar que no Manual do Professor de nossa coleção incentivamos que exista uma verdadeira socialização dos produtos dos estudantes com a comunidade escolar e, além disso, como outras turmas, os pais, outras escolas e que transcenda seus muros. A aprendizagem pode, dessa maneira, tornar-se ação social e ter verdadeiro compromisso político. Acreditamos que, dessa forma, haverá cada vez mais espaço para consolidarmos o ensino de espanhol como instrumento de intervenção no mundo, para a construção de uma cidadania e uma consciência latino-americana ampliada no Brasil.

REFERÊNCIAS

- ABDALLA, G.C. *Percepções dos alunos sobre uma proposta de curso de espanhol como LE: o cinema e a cultura em foco*. 2013, 184 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.
- ABDALLA, G.C. NOGUEIRA, V., BARROS, E. *Sí, se puede*. Espanhol Ensino Médio. Volume único. Coleção 360°. 1 ed. São Paulo, FTD, 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 3, de 21 de novembro de 2018 - Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, observadas as alterações introduzidas na LDB pela Lei n. 13.415/17. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 nov. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino de língua espanhola. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11161.htm> Acesso em 11 de novembro de 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Ministério da Educação. PORTARIA Nº 1.432, DE 28 DE DEZEMBRO DE 2018. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Publicado em: 05/04/2019. Edição 66, Seção 1, p.94.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Altera as leis de diretrizes e bases da educação nacional, revoga a lei 11.161 e institui a política de fomento e implementação de escolas de ensino médio em tempo integral. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em 11 de novembro de 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o ensino médio volume 1*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Edital PNLD Ensino Médio 2026-2029. Disponível em: <<https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e>>

programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/editais-pnld-ensino-medio-2026-2029>. Acesso 19 de novembro de 2025.

CARVALHO, J.J, FLÓREZ, J.F. Encuentro de saberes proyecto para descolonizar el conocimiento universitario eurocéntrico. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. Nómadas* (Col), No 41, pp. 131-147. Disponível em: < <http://redalyc.org/articulo.oa?id=105133774009>> Acesso em 12 de nov.2025.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

HAN, B.-C. *Sociedade do cansaço*. São Paulo: Editora Vozes, 2015.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder, Eurocentrismo, America Latina. In: LANDER, Edgardo (Ed.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciências sociales*. Perspectivas latino-americanas. Caracas: Clacso, 2000. p. 201-245. Disponível em: <<https://ufrb.edu.br/educacaodocampocfp/images/Edgardo-Lander-org-A-Colonialidade-do-Saber-eurocentrismo-e-ci3Ancias-sociais-perspectivas-latinoamericanas-LIVRO.pdf>> Acesso em 15 de nov. 2025.

LIBERALI, F. Multiletramento Engajado Para A Prática Do Bem Viver. *Linguagem (dis)curso*, v.22, n.1, 2022. Disponível em:<<https://www.scielo.br/j/ld/a/KmYMbTKgh4MLvKvqMBMCQRk/?format=html&lang=pt>> Acesso em 15 de nov. de 2025.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. *Lev Vygotsky: Revolutionary Scientist*. New York: Routledge, 1993.

ROJO, R. *Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola*. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SÃO PAULO. (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. *Currículo da cidade*. Ensino Médio – São Paulo: SME / COPED, 2021.

SAWAIA, B. B. et al. A liberdade em Espinosa como base ontoepistemológica no enfrentamento do sofrimento ético-político. *Psicologia & Sociedade*, v.34, 2022.

SOUZA, J. Introdução. In: SOUZA, J. (Ed.). *Ralé brasileira: Quem é e como vive*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

De la exclusión curricular a la acción liberadora: prácticas freireanas y decoloniales en la enseñanza del español post-BNCC (Base Curricular Nacional Brasileña)

RESUMEN

Este artículo analiza la exclusión del español del plan de estudios obligatorio de la Base Nacional Común Curricular (BNCC) para la enseñanza secundaria, interpretándola no como un mero ajuste técnico, sino como un síntoma de la colonialidad del saber y del poder que estructura el plan de estudios nacional. Partiendo de esta premisa, el estudio articula los supuestos de la pedagogía liberadora de Paulo Freire con la perspectiva decolonial y el concepto vygotkiano de herramienta-y-resultado para construir un marco teórico-práctico de resistencia. El objetivo central es esbozar los fundamentos de una praxis pedagógica que transforme el escenario de exclusión en un punto de partida para una enseñanza del español crítica, emancipadora y comprometida con el diálogo con América Latina, a partir de la descripción de un capítulo de un material didáctico de español para la enseñanza secundaria, aprobado en el PNLD 2026. Se concluye que la reinención de la disciplina pasa necesariamente por una opción decolonial que cuestione las jerarquías lingüísticas y epistemológicas, reposicionando el español como una herramienta de lectura del mundo y de acción transformadora.

PALAVRAS CLAVE:

BNCC
Enseñanza del español
Decolonialismo
Pedagogía de la libertad
Herramienta y resultado

SUBMETIDO: 21 de novembro de 2025 | **ACEITO:** 15 de dezembro de 2025 | **PUBLICADO:** 31 de dezembro de 2025
© fólio – revista de letras 2025. Licença/Licence: [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
