

## **Entre a Oficialização e a Desoficialização do Ensino de Espanhol no Brasil: Apontamentos e Implicações da Experiência Amapaense**

**Between the officialization and the de-officialization of spanish teaching in Brazil: notes and implications of the Amapaense experience**

Lílian Latties<sup>1\*</sup>

\* Universidade do Estado do Amapá, UEAP, Macapá - AP, 68900-070,  
e-mail: lilian\_latties@hotmail.com

Dorotea Frank Kersch<sup>2\*\*</sup>

\*\* Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS, São Leopoldo - RS, 93020-190,  
e-mail: doroteafk@unisinors.br

**RESUMO:** Historicamente, o espanhol sempre esteve à margem das políticas de ensino de línguas no Brasil. Entretanto, nos últimos quatorze anos, vivenciamos dois processos que mudaram os rumos do ensino de línguas: a oficialização e a desoficialização do ensino do espanhol na educação básica. Dessa forma, nosso objetivo é discutir a(s) política(s) linguística(s) que levaram à oficialização e desoficialização do ensino do espanhol, bem como compreender, a exemplo do Amapá, como se deu a implementação do ensino dessa língua nas escolas da rede pública. Para tanto, valemo-nos de discussões teóricas de autores como Paraquett (2009, 2014), Rajagopalan (2014, 2016) e Lagares (2013). Assim, a partir dos dados de que dispomos, é possível observar que a falta de clareza da regulamentação estadual refletiu em uma dúvida interpretação pelas escolas da rede pública, o que possibilitou que o ensino do espanhol fosse utilizado inclusive para preenchimento de lacunas de horários. Além disso, o cumprimento das políticas linguísticas está acima da preocupação com o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que a formação de professores também deveria fazer parte planejamento linguístico.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino do espanhol; políticas de ensino de línguas; formação de professores.

**ABSTRACT:** Historically, Spanish has always been on the margins of language teaching policies in Brazil. However, in the last fourteen years, we have experienced two processes that have changed the course of language teaching: the officialization and de-officialization of Spanish in basic education. Thus, our objective is to discuss the linguistic policy (s) that led to the officialization and de-officialization of Spanish teaching, taking Amapá State as example, as well as to understand how the teaching of this language was implemented in public schools. Therefore, we use theoretical discussions of authors such as Paraquett (2014, 2009), Rajagopalan (2016, 2014) and Lagares (2013). Thus, from the data

<sup>1</sup> Mestra em Linguística Aplicada pela Unisinos. Professora Assistente na Universidade do Estado do Amapá. E-mail: lilian\_latties@hotmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Filologia Românica pela Christian Albrechts Universität zu Kiel, Alemanha, pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unisinos. Email: doroteafk@unisinors.br

that we have, we can see that the lack of clarity of state regulation reflected in a dubious interpretation by the public schools, which enabled the use of Spanish classes even for filling schedule gaps. In addition, the implementation of language policy seems to be above the concern with teaching-learning process, since teacher training should also be part of language planning.

**KEYWORDS:** Spanish teaching; language teaching policies; teacher training.

## 1 INTRODUÇÃO

O espanhol sempre esteve à margem das políticas de ensino e de formação de línguas. No cenário educacional brasileiro, o ensino do espanhol começa a aparecer em 1919, quando a disciplina é institucionalizada no Colégio Pedro II como optativa, mantendo esse *status* até 1925. Outro ano importante é 1941, quando o espanhol passa a ser estudado, junto com italiano e francês, na formação de professores, por meio da criação do curso de Letras Neolatinas na Universidade Federal do Rio de Janeiro (PARAQUETT, 2009).

No que se refere às políticas para o ensino de línguas, estas se dão, desde 1961, a partir de Leis de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB). No entanto, apenas com a LDB de 1996 passa-se a falar em “plurilinguismo” e se orienta a escolha de ao menos uma língua estrangeira (LE) pela comunidade escolar, a partir da antiga 5ª série (atual 6º ano) do ensino fundamental. Além disso, foi com essa LDB que a educação passou a ser vista como vinculada à prática social, tendo por finalidade “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, n. p.), devendo ser ensinada com base em princípios, como a pluralidade de ideias, o apreço à tolerância e consideração com a diversidade étnico-racial (III, IV, XII, art. 3º).

O espanhol começa, então, a ganhar as escolas, e sua oferta passa a ser um diferencial para a atração de alunos. Em 2000, é criada a Associação Brasileira de Hispanistas (ABH), entidade que “vem administrando os interesses políticos e acadêmicos da comunidade de pesquisadores e professores de espanhol em âmbito nacional, fazendo-se mais representativa que muitas das associações fundadas nos anos de 1980 e 1990” (PARAQUETT, 2009, p. 126). Entretanto, apesar dos avanços ocorridos ao longo do século passado, o espanhol não conseguiu o mesmo *status* que o inglês, especialmente na pesquisa em Linguística Aplicada, o que se deve ao fato de que, enquanto “nos preocupávamos com nossas questões internas (as leis e as

associações), nos afastávamos dos movimentos paralelos que aconteciam no Brasil, em particular, na área da LA” (PARAQUETT, 2009, p. 127).

Assim, chegamos a 2005, ano em que é promulgada a Lei nº 11.161, que prevê a oferta obrigatória do espanhol pelas escolas, mas de matrícula facultativa para os alunos do ensino médio (EM). No entanto, coube a cada estado (e aqui nos ateremos ao Amapá) prever como essa política linguística educativa seria implementada. Por outro lado, há uma grande distância entre promulgar uma lei que representa uma política de ensino de línguas e operacionalizá-la nas escolas. Dessa forma, é necessário que os agentes estaduais da educação compreendam a própria lei e que haja uma política para formação de professores para atender à demanda que se cria. Este é o objetivo deste artigo: discutir a(s) política(s) linguística(s) que levaram à oficialização do ensino do espanhol, bem como compreender, a exemplo do Amapá, como se deu a regulamentação nas escolas da rede pública<sup>3</sup>.

Para empreender essa discussão, este artigo foi dividido em cinco partes. Após esta introdução, na seção seguinte, discutimos a base teórica que nos sustenta em relação à organização política de ensino de línguas e a oficialização do ensino do espanhol no Brasil. Na sequência, descrevemos, nos procedimentos metodológicos, o contexto da pesquisa e a forma de geração e análise dos dados. Na quarta seção, analisamos e discutimos os resultados para, nas considerações finais, fechar a discussão e encaminhar estudos futuros.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Falar do ensino de espanhol no Brasil nos remete à forma como essa língua foi inserida no ensino e como ela foi introduzida na formação de professores. Por isso, discutimos aqui a organização da oferta do ensino de línguas – mais especificamente o espanhol – e a oficialização e desoficialização de seu ensino. Todavia, vale lembrar que as decisões quanto ao ensino de línguas no Brasil apresentam motivações que não são predominantemente pedagógicas. Podemos afirmar, inclusive, que as decisões pedagógicas são motivadas pelas decisões políticas, incluindo as políticas linguísticas do país, como assinala Rajagopalan (2014), ao dizer que

---

<sup>3</sup> O Amapá é o único estado do Brasil que faz divisa com a Guiana Francesa (território francês). Por essa razão, o ensino da língua francesa foi, por anos, fortemente fomentado no estado, mas seu ensino na rede pública foi reduzido com a oficialização do ensino do espanhol no Brasil e, conseqüentemente, no estado.

[...] o ensino de língua de maneira geral, e em especial de línguas estrangeiras, faz (ou se não, *deve fazer*) parte da política linguística em vigor num determinado país. Isso significa que, ao contrário do que se pensou durante muito tempo, não é apenas a teoria linguística que deve balizar como se deve ensinar uma língua estrangeira (e, em última análise, a língua nacional também). Significa também que os métodos e as técnicas<sup>4</sup> a serem adotados para o ensino de línguas estrangeiras precisam estar atentos às especificidades sociopolíticas do país em questão, particularmente as coordenadas geopolíticas que, em larga medida, influenciam as atitudes dos cidadãos em relação às línguas em questão, como também as políticas linguísticas adotadas pelos governos (RAJAGOPALAN, 2014, p. 17, grifo do autor).

Por essa razão, destacamos a necessidade de o ensino ser pensado de modo a estar atento ao contexto geopolítico, mas, principalmente, social. Contudo, Rajagopalan (2016, p. 144) destaca que, por muito tempo, acreditou-se que seria “perfeitamente possível e legítimo abordar [estudos sobre] a linguagem sem prestar a mínima atenção à questão política, na qual o fenômeno em enfoque se acha envolto” e, no nosso entender, desconectado do pedagógico. Segundo o autor, apesar de o ensino de línguas (seja materna ou estrangeira) constituir-se como parte da política linguística do país e de perceber que “a questão política esteve presente o tempo todo ao longo da história, influenciando diretamente na tomada de decisões no que tange às políticas educacionais” (RAJAGOPALAN, 2016, p. 145), ainda são poucas as vezes em que a discussão política aparece atrelada às reflexões de ensino de línguas no Brasil.

Sobre isso, Cáceres (2017) destaca a diferença entre política linguística (PL) e política linguística educativa (PLE), mostrando que a segunda é uma área de estudo da primeira, uma vez que a dimensão das atividades e decisões políticas do governo afetam unicamente os agentes da educação, nos seguintes aspectos:

a) determina[ndo] quais línguas farão parte do currículo para serem ensinadas (incluindo o momento em que serão inseridas e qual é o nível de proficiência esperado); b) defini[ndo] o corpo docente encarregado dessa tarefa (quem serão os professores, de onde serão selecionados, qual tipo de formação deverão ter, etc.); c) determina[ndo] quais alunos estarão expostos à(s) língua(s) ensinada(s); d) decidi[ndo] pelas metodologias que serão utilizadas; e) delibera[ndo] sobre as formas avaliativas, e f) resolve[ndo] de que modo auxiliar todas essas atividades em diferentes contextos oferecidos pelo sistema ao longo do tempo (CÁCERES, 2017, p. 63-64).

---

<sup>4</sup> Ressaltamos que não concordamos com o autor quando ele utiliza os termos “métodos e técnicas” para dizer que a proposta de ensino deve também ser um dos aspectos considerados nas políticas linguísticas, uma vez que ela é consolidada por meio de planejamento linguístico, sendo este orientado não por métodos e técnicas, mas pelas concepções de língua e de aprendizagem adotadas pelos sujeitos que participam do referido planejamento.

Por isso, optamos por discutir, a seguir, a(s) política(s) linguística(s) educativa(s) de oficialização do ensino de espanhol, construída e fortalecida no período de 2005 a 2016, e o processo de desoficialização do espanhol. Iniciada a partir da reforma do ensino médio em 2016, com a Medida Provisória (MP) nº 746/2016, a desoficialização foi formalizada, posteriormente, com a Lei nº 13.415/2017 e reafirmada com Resolução nº 003/2018, que atualiza as diretrizes nacionais para o ensino médio.

## 2.1 A POLÍTICA DE OFICIALIZAÇÃO DO ENSINO DO ESPANHOL NO BRASIL

Políticas linguísticas, de acordo com Maher (2010, p. 45), são “um conjunto de metas, de objetivos (governamentais ou locais) referentes à(s) língua(s) existente(s) em um dado contexto específico”. O planejamento linguístico, por sua vez, está atrelado aos “modos de operacionalização, de implementação de uma dada política linguística” (MAHER, 2010, p. 45). Para a autora, todavia, ambos são processos inseparáveis, isto é, não há política linguística sem a devida operacionalização. É o caso da lei que instituiu e oficializou o espanhol como língua a ser ensinada nas escolas.

Diante do exposto, destaca-se que o processo de oficialização do ensino do espanhol se deu a partir da Lei nº 11.161 de 2005, a qual regulamentou a obrigatoriedade de o espanhol ser uma das línguas estrangeiras a ser ofertada no ensino de línguas no Brasil. Com a oficialização, desconstrói-se a hegemonia do inglês como a principal/primeira LE a ser estudada. Já a justificativa para a obrigatoriedade de oferta do ensino se dá pela solidificação do processo político, econômico e social denominado de integração da América Latina, previsto no Tratado de Assunção assinado em 1991<sup>5</sup>.

Entretanto, Lagares (2013) aponta que o referido processo de oficialização teve uma dupla motivação, com consequências que precisariam ter sido mediadas pela própria administração pública. Segundo o autor, a primeira motivação teria razões unicamente econômicas, e baseava-se na negociação realizada durante o governo Lula (2003-2010) a respeito da dívida do Brasil com a Espanha. A *Declaración de Salamanca*, publicada naquele mesmo ano, torna claro que parte da referida dívida seria convertida em “investimento social”, o qual consistia em formação de professores de espanhol (LAGARES, 2013).

---

<sup>5</sup> Para mais informações, buscar a missão, os objetivos do MERCOSUL e o Tratado de Assunção no site do MERCOSUL, bem como os Planos para educação no endereço eletrônico do Mercosul Educativo.

Do mesmo modo, Paraquett (2014) destaca que tal decisão política, envolvendo os dois países, desconsidera o papel do Ministério da Educação (MEC) como órgão responsável pela política nacional de educação e pelas instituições superiores de ensino públicas e privadas. Essas, por conseguinte, são responsáveis, no Brasil, pelo processo de formação de professores, e envolver a formação de docentes e a emissão de seus diplomas em um processo de negociação de dívida trata-se de uma situação que deve ser observada com seriedade (PARAQUETT, 2014).

A segunda motivação, segundo Lagares (2013), estaria ligada ao processo de integração entre o Brasil e os demais países da América Latina, com destaque aos membros do Mercado Comum do Cone Sul (MERCOSUL). No entanto, apenas esta segunda motivação foi apresentada durante a assinatura da Lei nº 11.161/05. Essa justificativa, ainda que não represente os reais objetivos da lei, entende o Brasil como parte da América Latina e considera o processo histórico de construção social, econômica e política entre os países que fazem parte desse cenário. Tal percepção possibilita olhar para América Latina concebendo as aproximações como regionais, diminuindo, assim, a distância entre os países que a compõem.

Dessa forma, a justificativa baseada na integração da América Latina defende a ideia de que era preciso “desconstruir” o impedimento linguístico e histórico de separação política com os países vizinhos de língua espanhola, e isso somente seria possível com o reconhecimento de que era preciso ensinar Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) no Brasil. Segundo Lagares (2013), ainda que a Lei nº 11.161 de 2005 instituísse, pela primeira vez na história da educação brasileira, a oferta específica de uma LE, ela não descumpria a LDB. Embora tenha sido determinado que as instituições ofertassem o ensino do espanhol, a matrícula era facultada aos alunos.

Por outro lado, com a promulgação da lei, concretizou-se a meta estabelecida pelo Plano Estratégico do Setor Educativo do Mercosul (SEM) de 2001-2005, de consolidação do ensino das línguas oficiais estrangeiras para os países membros e, com base no Plano de Educação do MERCOSUL de 2006-2010, apresenta-se um ideário de uma educação que visasse a

**[...] ser um espaço regional onde se propõe e se garante uma educação com igualdade e qualidade,** caracterizada pelo conhecimento recíproco, **pela interculturalidade,** o respeito à diversidade, a cooperação solidária, com valores compartilhados que contribuam para o melhoramento e democratização dos sistemas educativos da região e as condições gerais para favorecer a paz,

mediante o desenvolvimento social, econômico e humano sustentável (MERCOSUL, 2006, p. 9, grifo nosso)<sup>6</sup>.

No Plano de 2006-2010, nota-se que o SEM vinha defendendo a necessidade de mudanças mais profundas, a começar pela educação através dos Planos Estratégicos que propõem, desde 1998, metas para o crescimento e fortalecimento regional, o que inclui o ensino do espanhol e do português. Assim sendo, a missão do Plano 2006-2010 (MERCOSUL, 2006, p. 9) do SEM consistiu em

[...] estabelecer um espaço educativo comum, através do acesso a políticas que articulem a educação com o processo de integração do MERCOSUL, estimulando a mobilidade, o intercâmbio e a formação de uma identidade e cidadania regional, com o objeto de alcançar uma educação de qualidade para todos, com atenção especial aos setores mais vulneráveis no processo de desenvolvimento com justiça social e respeito à diversidade cultural dos povos da região (MERCOSUL, 2006, p. 9).<sup>7</sup>

Tais ideários já apareciam, ainda que timidamente, nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM), publicadas em 2006. Entre elas está previsto o ensino do ELE no Brasil. Por isso, as OCEM (2006), na área “Conhecimentos de Língua Estrangeira”, propuseram, como orientação pedagógica, que o ensino de comunicação oral, leitura e escrita fosse direcionado de modo a considerar a língua como prática social. Ao propor essa orientação, os autores demonstram compreender que “[...] a linguagem, quando considerada de maneira abstrata, distante e desvinculada de seus contextos socioculturais e de suas comunidades de prática, pode resultar em prejuízos graves nos âmbitos humanos e pedagógicos” (BRASIL, 2006, p. 109). Por outro lado, compreende-se que, ao estudar uma LE, ela somente é entendida como prática social se o ensino de língua for orientado por “um conjunto de valores e de relações interculturais” (BRASIL, 2006, p. 149).

Entretanto, Lagares (2013) aponta que, com a oficialização do ensino do espanhol, outros problemas surgiram, pois a Lei nº 11.161/05, de fato, nada comenta sobre quem poderia ser o professor de espanhol e não apresenta detalhes sobre como a

<sup>6</sup> “Ser un espacio regional donde se brinda y garantiza una educación con equidad y calidad, caracterizado por el conocimiento recíproco, la interculturalidad, el respeto a la diversidad, la cooperación solidaria, con valores compartidos que contribuyen al mejoramiento y democratización de los sistemas educativos de la región y a generar condiciones favorables para la paz, mediante el desarrollo social, económico y humano sustentable” (MERCOSUL, 2006, p. 9).

<sup>7</sup> “Conformar un espacio educativo común, a través de la concertación de políticas que articulen la educación con el proceso de integración del MERCOSUR, estimulando la movilidad, el intercambio y la formación de una identidad y ciudadanía regional, con el objeto de lograr una educación de calidad para todos, con atención especial a los sectores más vulnerables en un proceso de desarrollo con justicia social y respeto a la diversidad cultural de los pueblos de la región (MERCOSUL, 2006, p. 9).

disciplina seria implantada. A nosso ver, caberia aos Conselhos Estaduais de Educação, como descrito no artigo 5º da mesma lei, regulamentar, “de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada” (BRASIL, 2005, n.p.), tais aspectos. Isso não aconteceu em muitos estados ou, quando regulamentado, a compreensão quanto à forma de implantação/não implantação causou um desentendimento entre as instituições de ensino, a exemplo do Amapá, com a Resolução estadual nº 134/2009 deliberada pelo Conselho Estadual de Educação do Amapá (CEE/AP) e a matriz curricular da Secretaria de Estado da Educação do Amapá (SEED/AP), como discutiremos nos dados a partir das falas das professoras que participaram da pesquisa.

Já durante o governo de Dilma Rousseff (2011-2016), duas políticas marcaram a educação brasileira, a construção do primeiro o Plano Nacional para a Educação (PNE), publicado em 2014, que prevê vinte metas para a educação brasileira a serem alcançadas em dez anos (2014-2024); e a construção da primeira Base Nacional Comum Curricular (BNCC), debatida e escrita no período de 2015 a 2016, com versão final publicada em 2018. Para a elaboração dos referidos documentos, foi garantida a participação de professores da educação básica e universitários, dirigentes, técnicos do MEC, das secretarias estaduais e municipais e demais membros da sociedade civil. No entanto, a versão publicada no governo Temer reformulou completamente a proposta inicial, incluindo a retirada do ensino do espanhol, com a revogação da Lei nº 11.161/2005, iniciando a ‘desoficialização’ do espanhol no Brasil e voltando o ensino dessa língua em mais de uma década, cabendo-lhe, novamente, um lugar marginal quando se fala de ensino de línguas estrangeiras no país.

## 2.2 A POLÍTICA DE “DESOFICIALIZAÇÃO” DO ENSINO DO ESPANHOL

Até aqui, vimos mostrando como as políticas governamentais, em alguns casos também entendidas como políticas públicas, influenciam nas políticas linguísticas do país e, conseqüentemente, nas políticas de línguas estrangeiras, com destaque para aquelas que envolvem o ensino de LE. Sobre isso, Leffa (2005) levanta a natureza dos problemas relacionados ao ensino de línguas, considerando dois aspectos: metodológico (práticas dos professores, ênfase em uma ou duas habilidades comunicativas, entre outros pontos) e político (escolha da língua que será ofertada e, conseqüentemente, estudada). No que se refere à oficialização e à desoficialização do ELE, os dois casos

são de natureza política. Se, com a oficialização, muitos estados apresentaram dificuldade em implantar o ensino do ELE, com a desoficialização, outros problemas surgiram.

Assim, pode-se perceber que a decisão que determina qual(is) língua(s) será(ão) ensinada(s) é uma decisão política, o que não significa que a medida não deva ser debatida com a sociedade, visto que, segundo Rajagopalan (2016), o debate sobre políticas linguísticas deve interessar a todos. Contudo, a maneira como a reforma do EM ocorreu, através de MP, demonstrou que não houve interesse em discutir o assunto com a sociedade brasileira, pois, mesmo após a medida e durante o período de votação da proposta nas casas legislativas, não se oportunizaram espaços<sup>8</sup> para que tal decisão fosse debatida amplamente com a população.

O ensino de LE, que antes pertencia ao currículo diversificado e cuja escolha ficava “a cargo da comunidade escolar”, agora passa a compor o currículo comum, tendo o ensino da língua inglesa como obrigatório a partir do 6º ano do Ensino Fundamental (EF) até o 3º ano do EM. Além disso, o ensino do espanhol só poderá ser ofertado, como segunda língua e em caráter optativo, “de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino” (BRASIL, 2017, n. p.). Desse modo, como os sistemas de ensino apresentaram dificuldades na implantação do ensino do espanhol, é possível que esses mesmos sistemas apresentem dificuldades para estabelecer o ensino do espanhol ou das demais línguas como segunda LE. E isso nos leva a questionar: o que fazer com os professores de ELE contratados, a exemplo do Amapá, por meio de concurso público? As unidades federadas apresentam, em seus quadros de funcionários, professores de inglês suficientes para atender à nova demanda? Poderão lecionar, no ensino de LE, profissionais com notório saber na língua exigida?

Alinhamo-nos a Lagares (2013), entendendo, portanto, que

[...] nenhuma ação de planejamento linguístico pode ser desenvolvida com sucesso sem levar em consideração aspectos fundamentais da realidade social na qual deseja intervir: as relações socioeconômicas, as dinâmicas culturais e identitárias, os imaginários e as representações. Nesse sentido, Kaplan e Baldauf Jr. (1997, p. 118) [...] criticam o fato de muitos agentes políticos agirem de acordo apenas com suas intuições partindo diretamente para a tomada de decisões sem considerarem os passos prévios que, segundo os autores, deviam ser contemplados: o exame da situação, que daria lugar a uma série de informes ou relatórios sobre aspectos que incidem na realidade social da língua em questão (LAGARES, 2013, p. 183).

---

<sup>8</sup> A maioria das universidades promoveu debates com as escolas, mas os debates foram iniciativas das universidades – e não do governo – por julgarem o assunto de suma importância.

Da forma como a reforma foi conduzida, entendemos que a referida decisão nos foi imposta e não repercute unicamente em que LE ensinar, mas em um novo ideário de relações econômicas. Se, com a oficialização do ensino do espanhol, havia um interesse econômico em negociar uma dívida histórica entre Brasil e Espanha, que leitura podemos fazer da decisão que retoma a hegemonia do ensino do inglês no Brasil? No entanto, apesar da política de desoficialização do espanhol já estar em processo, no Amapá (local de recorte desta pesquisa) ainda se ensina a referida LE, não tendo sido tomada, ainda, nenhuma medida para a exclusão dessa língua do currículo, até porque a reforma do EM passa a ser implantada nas escolas a partir de 2019.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa faz parte de um projeto maior, em que se investigou como a cultura é trabalhada nas aulas de ELE da rede pública na região sudeste do Estado do Amapá, realizada pela primeira autora, sob orientação da segunda. No conjunto de dados que se tinha, ficou evidente a distância que há entre a promulgação de uma política linguística educativa e sua implementação nas escolas: é o que discutimos no recorte para este artigo. A pesquisa foi construída a partir da perspectiva qualitativa interpretativista. Para este artigo, após fazermos análise dos documentos legais (alguns já mencionados), usamos os dados gerados em entrevistas individuais com três professoras que atuam com o ensino do espanhol em escolas públicas na região sudeste do Amapá e que aceitaram participar da pesquisa.

Para conduzir as entrevistas, que foram gravadas em áudio e depois transcritas, partimos de um roteiro de entrevista semiestruturada<sup>9</sup>, com perguntas flexíveis à ordem e aos novos dados que foram surgindo, provocando a formulação de novas perguntas durante sua realização<sup>10</sup>. As três professoras que participam da pesquisa foram escolhidas pelo critério da formação, sendo duas formadas em Licenciatura em Letras

---

<sup>9</sup> A entrevista semiestruturada tem por finalidade auxiliar na reconstrução da concepção do pesquisado sobre o assunto estudado, uma vez que o participante da pesquisa tem uma “reserva complexa de conhecimento” do objeto de estudo. Tal concepção pode ser mais facilmente acessada com o uso de perguntas parcialmente aberta, mas, ao mesmo tempo, direcionadas ao tema pesquisado (FLICK, 2009).

<sup>10</sup> A pesquisa foi devidamente autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), através do Parecer nº 1.637.325/2016, e seguiu as normas da resolução de nº 510/2016, criada pelo Conselho Nacional de Saúde e homologada pelo Ministério da Saúde, que dispõe sobre os cuidados éticos em pesquisas de Ciências Humanas e Sociais quando os dados são obtidos com participantes. Por essa razão, os nomes utilizados são todos fictícios.

com habilitação em Língua Espanhola (em instituição pública ou privada) e uma com formação em Letras/Português, mas que passou pelo curso de formação para professores de espanhol oferecido pela SEED/AP. Entendíamos que esse perfil múltiplo nos daria uma visão melhor de quem são os professores de ELE do Amapá e como compreendem o contexto em que atuam. Assim, o fato de serem todas mulheres é mera coincidência, a saber:

1) A professora Ana é formada por uma universidade pública do estado do Amapá, tem graduação em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Espanhola, na modalidade regular, concluída em 2011, e especialização em Metodologia do Ensino de Língua Espanhola. Desde o término da graduação, vem trabalhando com o ensino do espanhol em escolas particulares e, a partir de 2013, tem atuado na rede pública como professora efetiva;

2) A professora Lourdes é formada em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Espanhola por uma instituição privada de fora do estado, na modalidade EaD, e possui especialização em Metodologia do Ensino de Língua Espanhola. Começou a atuar como professora da rede pública no ensino da língua espanhola a partir de 2013, quando passou no concurso, e não possui experiência anterior;

3) A professora Maria tem formação em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa por uma universidade pública do estado, na modalidade regular, concluída em 2005. Atua há 10 anos na educação básica, mas ministra aula de ELE desde 2012, após ter concluído o curso extensão em Língua Espanhola, oferecido pela Secretaria de Educação. Fez especialização, mas na área de sua formação inicial, como destaca a própria professora durante a entrevista realizada com ela.

A transcrição foi feita tomando por base o modelo de Análise da Conversação de Marcuschi (2003), uma vez que o material de análise do pesquisador interpretativista é o texto (BARDIN, 1977). Assim, percebemos que não poderíamos nos orientar apenas pela análise de conteúdo, pois ela engessava nossa interpretação e não nos permitia olhar para os dados além da superfície do texto, para os discursos construídos por sujeitos em um determinado contexto, bem como não nos permitiria analisar as condições de produção desses discursos (ROCHA; DEUSDARÁ, 2005), características da análise do discurso. Os discursos são determinados pelas condições de produção e pelo sistema linguístico, sendo possível identificar a “estrutura organizadora” ou os “processos de produção” por meio de análise semântico-sintática, uma vez que esta

análise considera o sujeito como um produtor de discurso situado em uma realidade social (BARDIN, 1977).

#### 4 A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO DO ESPANHOL NO AMAPÁ E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS E OS PROFESSORES?

Como destacado anteriormente, coube aos estados fazer a política linguística educativa para implantação da lei do ensino do espanhol nas escolas. Assim, valemos da análise de documentos criados para a implantação do espanhol no estado do Amapá e das entrevistas com professores da rede pública de ensino do Amapá, bem como discutiremos o conflito entre a formação de professores de espanhol pela universidade do estado e o curso de extensão realizado pela SEED/AP para formar professores em espanhol.

##### 4.1 O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DO ENSINO DO ESPANHOL NO AMAPÁ

Após a promulgação da Lei nº 11.161/2005, o ensino do ELE no Amapá foi regulamentado através da Resolução nº 134 do CEE/AP, em 29 de dezembro de 2009, a qual dispunha sobre o ensino do espanhol nas escolas públicas estaduais. A referida resolução inicia reforçando, em seu artigo 1º, a obrigatoriedade de oferta do ensino do ELE, mas destaca que a matrícula é facultada ao aluno. Entretanto, no artigo seguinte, determina que

Art. 2º. A oferta da Língua Espanhola na rede pública de ensino será feita em pelo menos uma série do ensino médio, no horário regular de aula dos alunos, incluída no cômputo da carga horária da parte diversificada da matriz curricular.

Tal decisão causou duas principais interpretações: a primeira de que o espanhol teria que ser ofertado em ao menos um dos três anos do EM; a segunda de que o ensino do espanhol deveria ser cursado pelo aluno em todos os anos do EM. Dessa forma, podem-se perceber, no relato da professora Ana, as formas de implantação do ensino do ELE na escola em que trabalha.

*Estamos trabalhando com os três anos do ensino médio. No entanto, a escola agora que adotou a língua estrangeira nas três séries do ensino médio porque antigamente, o ano passado, **ela era vista** apenas no 3º ano.*



*No 1º e no 2º ano como projeto e não como disciplina. Como projeto cultural. (grifo nosso)*

A partir do excerto, pode-se perceber que, na escola da professora Ana, a oferta ocorria em caráter obrigatório, sendo os alunos obrigados a cursar e não a escolher a disciplina, na 3º série do Ensino Médio (EM). Nas outras séries (1ª e 2ª) do EM, era ofertada aos alunos a disciplina de língua francesa, o que caracteriza que a disciplina foi implantada tendo como base a segunda interpretação. Essa realidade mudou, segundo a professora, a partir do ano de 2016, com a oferta da língua espanhola em todas as séries do EM, mas em caráter obrigatório, não garantindo, portanto, que os alunos escolhessem a LE a ser cursada, conforme a Lei nº 11.161/05.

Entretanto, outro fator que nos chamou a atenção foi a forma como a professora se refere ao ensino da disciplina, uma vez que, em sua concepção, ela é “vista” e não “ensinada” aos alunos. Isso nos levou a crer o quanto a oferta da língua espanhola na educação básica representa uma obrigatoriedade, não sendo entendida como uma política linguística educativa que visa à pluralidade linguística e à integração entre os povos. Parece-nos que a referida política é compreendida dessa forma em razão de não ter contado com a participação dos profissionais da educação, ao contrário do que se espera de uma política linguística educativa, conforme destaca Cáceres (2017), sendo um exemplo do quanto ainda se dissociam as políticas linguísticas do ensino de línguas (RAJAGOPALAN, 2016).

Ainda sobre a oferta do ensino da língua espanhola e a falta de clareza da regulamentação estadual, a professora Maria comenta que

*[...] Na nossa escola... eh... a gente sentiu um pouco de dificuldade de... de oferecer isso. Então, o que a gente fez? **A gente incluiu tanto a disciplina de língua inglesa quanto a de língua espanhola no horário normal de aula. Até porque a gente tem seis horas/aulas por dia. Então, ficou lacuna no horário deles. Então, por isso foi incluído, né?! Como uma disciplina normal.** (grifo nosso)*

Nessa outra escola, a implantação ocorreu de forma obrigatória em todas as séries do EM, visto que, com o acréscimo do 6º horário na carga horária da educação básica da rede pública amapaense, era necessário preencher as lacunas criadas pela nova carga horária e uma das soluções encontradas pela referida escola foi ofertar duas LEs em caráter obrigatório. Ou seja, a formação integral dos alunos não parece ser a primeira preocupação da escola, e sim o preenchimento de lacunas do currículo. No entanto, Ana esclarece que, na sua escola,

*[...] haviam duas LE's na escola, o francês e o espanhol. No entanto, depois de muita luta, nós conseguimos que a língua estrangeira oficial da escola fosse o espanhol e não o francês. Por, principalmente... pelo espanhol ser*

*exigido no ENEM. Então, este ano nós conseguimos que a escola passasse a ter o espanhol nas três séries do ensino médio. Ano passado era visto apenas no 3º ano e no 1º e no 2º ano como projeto cultural.*

Essa dupla oferta de disciplinas de LE em caráter obrigatório pode ser explicada pela organização presente na matriz curricular do EM das escolas da rede pública, a qual separa a oferta de LE em duas disciplinas: Língua Estrangeira e Língua Estrangeira/Espanhol, não entendendo o espanhol como uma primeira LE, mas como uma segunda LE. Isso é o que ocorre nas escolas em que as professoras Ana e Maria trabalham, nas quais o espanhol é ofertado junto com outra LE, como o francês<sup>11</sup> ou o inglês (as línguas estrangeiras já ensinadas no estado antes da Resolução nº 134/09). Dessa forma, pode se observar que, na política de línguas praticada no Amapá, tem-se o espanhol como segunda LE cursada obrigatoriamente pelos alunos.

Assim sendo, observa-se que a implantação do ensino da língua espanhola em todos os anos do EM não foi reflexo da escolha da comunidade escolar, como estabelecia a LDB/96, antes da Lei nº 13.415/17, mas foi consequência “de muita luta” das professoras de espanhol da escola, como destaca a professora Ana, com o objetivo de atender a uma demanda no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Aqui também se percebe uma distância entre o que se idealizou sobre o ensino e sua vinculação às práticas sociais, o que significa que a escola precisa formar pessoas, ensinar para a vida, e não para passar em prova. A opção pelo ensino de uma língua pode também ser uma decisão de professores e do corpo técnico da escola, como comenta a professora Maria, para o preenchimento de lacunas do 6º horário, uma vez que as escolas não sabiam como implementar o ensino do ELE, já que a resolução do CEE/AP e a matriz curricular da SEED/AP não foram tão esclarecedoras como deveriam ser. Essa constatação vem ao encontro da afirmação de Lagares (2013) de que a administração pública não soube orientar o processo de implantação da língua espanhola na educação básica.

Além disso, a professora Ana comenta que o ensino do ELE em sua escola já foi tratado como projeto, e todos os alunos cursavam e recebiam nota a ser somada com os outros projetos, também da área de linguagem. Contudo, os alunos do 3º ano do EM estudavam ELE como disciplina. Por outro lado, apesar de a professora Lourdes não mencionar durante a entrevista a forma de implantação do ELE na escola em que

---

<sup>11</sup> Day (2012) argumenta que os aspectos históricos e a tradição seriam alguns dos fatores que deveriam motivar a escolha da LE em uma dada comunidade, o que, a exemplo do Amapá, se justifica o ensino língua francesa como uma das LE que precisa ter sua oferta garantida, por se tratar de uma região de fronteira com a Guiana Francesa (DAY, 2012). Por essa razão, a referida língua é tradicionalmente uma das LE’s ensinadas no Amapá.

trabalha, ela comenta, em outra oportunidade (registrada no diário de campo da pesquisadora, primeira autora), que o espanhol é a única LE ensinada em sua escola, do ensino fundamental ao médio. Isso reforça, mais uma vez, a ideia que a língua espanhola deveria ser cursada obrigatoriamente pelo aluno. Como oferta obrigatória. requer formação de professores. Fazemos essa discussão a seguir.

#### 4.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ESPANHOL NO AMAPÁ

Com a oficialização do ensino do espanhol, a maioria das escolas no Brasil não tinham profissionais com formação em Letras/Espanhol em seus quadros de professores e, conseqüentemente, não estavam preparadas para essa oferta. Sobre isso, no que se refere à formação do profissional que poderia ensinar ELE nas escolas amapaenses, a resolução do CEE/AP propõe que

Art. 7º. O ensino da Língua Espanhola será ministrado por professores, com Licenciatura Plena em Letras, com Habilitação em Espanhol.

Parágrafo único. Na inexistência dos profissionais mencionados no caput deste artigo, poderão ministrar ainda a Língua Espanhola até o ano de 2013 na seguinte ordem:

**I - Licenciado Pleno em Letras, egresso de programa especial de formação na disciplina de língua espanhola; II - Licenciado Pleno ou Bacharel em qualquer outro curso superior portador de diploma ou certificado emitido por instituições reconhecidas internacionalmente no ensino de Língua Espanhola; III - Licenciado Pleno ou Bacharel, portador de certificado de estágio avançado ou especialização de conclusão de curso de língua espanhola, de escola de língua estrangeira devidamente credenciada pelo Conselho Estadual de Educação (AMAPÁ, 2009, s/n, grifo nosso).**

Dessa forma, entre as professoras entrevistadas, há profissionais com formação em Letras com habilitação em Espanhol – a exemplo das professoras Ana e Lourdes – e o caso de Maria, professora de espanhol com formação em Letras, sem habilitação em uma LE e concursada no estado para a disciplina de língua portuguesa. Maria realizou um curso para estudos na *formação na disciplina de língua espanhola*, ofertado pela Secretaria de Educação, com a finalidade de formar professores que pudessem ministrar, temporariamente, a disciplina, como pode ser compreendido no excerto a seguir quando questionamos a professora qual foi o motivo que a levou a escolher trabalhar com o ensino de língua estrangeira:



*Na verdade, eh... a gente fez um... um processo seletivo. Processo seletivo não, a gente fez uma escolha dos professores que tinham interesse, né?! No curso oferecido pelo governo. Teria que ser professor de língua portuguesa.. eh... Era um pra cada escola e aqui a gente foi em número de dois, né? Foi um par, eu e a professora ((ocultamos o nome da professora mencionada)). E cursamos. Na verdade, **era um interesse particular e... não passava [pela cabeça], em nenhum momento, trabalhar com a disciplina. Apesar de ser esse o objetivo do curso, mas... era mais por curiosidade, por gostar realmente.** Talvez se eles tivessem oferecido outro idioma, [eu] não teria feito o curso, mas a língua espanhola, ela me encanta. (Maria, grifo nosso).*

O curso mencionado pela professora foi realizado no período de 2010 a 2011, como extensão, devendo a secretaria, de acordo com o artigo 8º da Resolução nº 134 do CEE/AP, oportunizar, no prazo de quatro anos, a segunda licenciatura em Letras/Espanhol aos professores que haviam concluído o curso e que se encontrassem ensinando ELE. Porém, isso não ocorreu, mesmo a universidade do estado ofertando o curso de Letras com habilitação em língua espanhola desde 2007. Os professores que realizaram o referido curso começaram a ministrar a disciplina em 2012, como a professora Maria, com o intuito de atender à matriz curricular estadual, reformulada e aprovada em 2011. Tal medida da secretaria foi uma tentativa de garantir professor de espanhol nas escolas, uma vez que o estado não tinha profissionais formados em língua espanhola suficiente para atender à demanda gerada com a Lei nº 11.161/05 e a nova matriz curricular.

Aliás, a professora destaca que

*[...] a proposta era... “tu vas ficar até o professor vir” porque nesse mesmo ano... eh... aconteceu um concurso público, né?! E foi ofertado... eh... vagas pra esta disciplina. Então... até porque, de acordo com a secretaria, esse curso tinha data de vencimento, essa... essa... esse curso de extensão, para os professores ministrarem [aula de espanhol nas escolas públicas]. Então, eles teriam ou que fazer especialização ou que... que fazer algum tipo de formação, além dessa extensão, né?! E essa foram as orientações que a escola me passou. Tá! Eu não fiz nenhum desses. Então, não fiz... não fiz... eh... Fiz especialização, mas no sentido da língua espanhola. Fiz na minha formação inicial que é Letras [língua portuguesa] (Maria)*

Assim sendo, sabe-se que a secretaria não proporcionou a habilitação em Espanhol aos professores que realizaram o curso proposto por ela, e passou a substituí-los, em 2013, por professores aprovados no concurso em 2012. No entanto, a quantidade de professores concursados para a área de língua espanhola não foi suficiente para atender à demanda e, por essa razão, alguns dos professores que fizeram essa formação continuam em sala, a exemplo da professora Maria. Não pretendemos dizer que os professores que realizaram o curso de extensão oferecido pela SEED/AP

não são competentes para ensinar o espanhol, mas se pretende problematizar a decisão da formação, principalmente pela maneira como ela se deu.

A partir do exposto, percebemos que a Secretaria entendeu que poderia formar, em caráter de extensão, professores em uma LE, o que foge à função de uma secretaria de estado de educação. Tampouco apenas o conhecimento do idioma é suficiente para ensiná-lo; é preciso conhecer os aspectos didático-pedagógicos de ensino de línguas.

Em síntese, o curso não apresentou conhecimentos pedagógicos sobre o ensino de LE, apenas conhecimentos linguísticos, pois funcionou como um curso livre de língua, como nos descreve a professora Maria. No entanto, não podemos deixar de questionar a natureza do curso de extensão e de, conseqüentemente, nos perguntar se ele, ao menos, garantiu aos professores cursistas (e, então, futuros professores de espanhol) o desenvolvimento da proficiência na língua estudada para que estes pudessem ensinar a língua que aprendiam, uma vez que se desconhece a proposta pedagógica do curso, e ele apresentou apenas uma edição.

Além disso, tais informações, esclarecidas durante a entrevista, nos remontam a Lagares (2013), que destaca as inúmeras dificuldades encontradas por muitas administrações estaduais sobre a implantação do ELE. No curso de nossa investigação, pudemos perceber que o Amapá também apresentou muitas dificuldades durante o processo de implantação e formação de professores, chegando a conflitar os papéis a serem desempenhados pela secretaria de educação e pela universidade. Dessa forma, destacamos que, mesmo havendo um curso de Letras na universidade estadual, em que uma das habilitações ofertadas é em língua espanhola, a secretaria realizou um curso de extensão, sem formação pedagógica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, é possível perceber o quanto as discussões sobre políticas linguísticas, em especial aquelas que se referem às políticas de ensino de línguas, interferem no processo de ensino-aprendizagem, haja vista que a escolha da LE a ser cursada, bem como quem pode ensiná-la, é definida em tal política por meio do que é denominado de planejamento linguístico, o que, a exemplo do Amapá, se deu por meio da Resolução nº 134/2009 do CEE/AP. Tal resolução visou, unicamente, a garantir que a política educativa nacional fosse cumprida, não se preocupando em discutir as

repercussões de tal oferta nas condições que o Estado poderia oferecer. Isso refletiu em uma dúbia interpretação da resolução pelas escolas da rede pública durante o processo de implantação, o que possibilitou que o ensino do espanhol fosse utilizado inclusive para preenchimento de lacunas de horários. Percebe-se, assim, que poucas vezes a discussão política aparece junto com as reflexões de ensino de línguas no Brasil.

No que diz respeito à formação de professores para atender à demanda criada a partir da lei do espanhol e sua operacionalização nos estados, a Secretaria de Educação do Amapá optou por formar professores de língua espanhola através de um curso de extensão, sem que essa formação, posteriormente, pudesse ser complementada por um curso de segunda licenciatura, com habilitação apenas em língua espanhola. Essa decisão nos mostra o quanto o cumprimento das políticas linguísticas está acima da preocupação com o processo de ensino-aprendizagem, o que não deveria acontecer, uma vez que a formação de professores também deveria ser prevista no planejamento linguístico.

Assim sendo, os dados de que dispomos nos dão um diagnóstico sobre o processo de implantação do ensino do espanhol na região sudeste do Estado do Amapá e, a partir da realidade das participantes da pesquisa, nos permite identificar os problemas presentes no ensino-aprendizagem de espanhol nos contextos pesquisados, bem como nos permite conhecê-los, ainda que superficialmente. Por essa razão, a presente pesquisa não esgota suas discussões, tampouco seu objeto de estudo, que pode ser redirecionado em pesquisas futuras realizadas sobre e para essa mesma localidade.

Por fim, a partir do que discutimos ao longo deste trabalho, observamos mais uma vez a importância da educação na contemporaneidade e a responsabilidade de quem a constrói diariamente, através das políticas linguísticas educativas, dos planejamentos linguísticos – que, muitas vezes, ainda excluem os profissionais da educação –, da construção de conhecimento no dia a dia na escola ou do trabalho dos formadores de professores. Somos todos responsáveis pela geração que se encontra em formação e, conseqüentemente, podemos oportunizar que os alunos da educação básica se transformem em sujeitos críticos, independentemente de serem alunos de escolas privadas ou públicas.

## REFERÊNCIAS

- AMAPÁ. Conselho Estadual de Educação do Amapá. *Resolução nº 134, de 29 de dezembro de 2009*. Dispõe sobre o ensino de língua espanhola nas escolas de Ensino Médio do sistema estadual de ensino do Amapá. [S. l.], 2009.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. *Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação*. Brasília: MEC, 2014.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília: MEC, 2013.
- BRASIL. *Orientações Curriculares Nacionais: linguagem, códigos e suas tecnologias: ensino médio*. Brasília: MEC, 2006.
- BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e 11.494, de 20 de junho 2007; revoga a Lei nº11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm). Acesso em: 27 fev. 2017.
- BRASIL. *Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005*. Dispõe sobre o ensino de língua espanhola. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/111161.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111161.htm). Acesso em: 10 set. 2016.
- BRASIL. *Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em: 10 set. 2016.
- CÁCERES, G. H. *Avaliação de uma experiência de mobilidade Brasil-Argentina por alunos de espanhol do ensino médio tecnológico: política linguística educativa e regionalização*. 2017. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017.
- DAY, K. Ensino de língua estrangeira no Brasil: entre a escolha obrigatória e a obrigatoriedade voluntária. *Revista Escrita*, Rio de Janeiro, n. 15, p. 1-13, 2012. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/20850/20850.PDF>. Acesso em: 03 jan. 2018.
- FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2009.
- LAGARES, X. C. Ensino de espanhol no Brasil: uma (complexa) questão de política linguística. In: NICOLAIDES, C. et al. (org.). *Políticas e Políticas linguísticas*. Campinas: Pontes, 2013. p. 181-198.
- LEFFA, V. J. O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (org.). *Linguística Aplicada e contemporaneidade*. São Paulo: Pontes, 2005. p. 203-218.
- MAHER, T. J. M. Políticas linguísticas e políticas de identidade: currículo e representações de professores indígenas na Amazônia ocidental brasileira. *Currículo sem Fronteiras*, v. 10, n. 1, p. 33-48, jan./jun. 2010.
- MERCOSUL. *Plan del Sector Educativo del MERCOSUL de 2006-2010*. Disponível em: <http://edu.mercosur.int/pt-BR/documentos-categoria/finish/7-planos-planes/412-plano-2006-2010.html>. Acesso em: 12 mar. 2017.
- MERCOSUL. *Plano Estratégico de 2001-2005*. Disponível em: <http://edu.mercosur.int/pt-BR/documentos-categoria/finish/7-planos-planes/411-plano-2001-2005.html>. Acesso em: 12 mar. 2017.



MERCOSUL. *Tratado de Assunção*. Disponível em: [http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/processoAudienciaPublicaAdpf101/anexo/Tratado\\_d\\_e\\_Assuncao..pdf](http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/processoAudienciaPublicaAdpf101/anexo/Tratado_d_e_Assuncao..pdf). Acesso em: 12 mar. 2017.

PARAQUETT, M. As dimensões políticas sobre o ensino da língua espanhola no Brasil: tradições e inovações. In: MOTA, K. SCHEYERL, D. *Espaços Linguísticos: resistências e expansões*. 2. reimp. Salvador: EDUFBA, 2014. p. 115-146.

PARAQUETT, M. O papel que cumprimos os professores de espanhol como língua estrangeira (ELE) no Brasil. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Diálogos Interamericanos*, n. 38, p. 123-137, 2009.

RAJAGOPALAN, K. Políticas de ensino de línguas no Brasil: história e reflexões prospectivas. In: MOITA LOPES, L. P. da (org.). *Linguística Aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani*. 2. Reimpr. São Paulo: Parábola, 2016. p. 143-161.

RAJAGOPALAN, K. O ensino de língua estrangeira como uma questão política. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. *Espaços Linguísticos: resistências e expansões*. 2. reimp. Salvador: EDUFBA, 2014. p. 15-24.

ROCHA, D.; DEUSDARÁ, B. Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. *Alea: estudos Neolatívos*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, jul./dez., 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/alea/v7n2/a10v7n2.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2017.

Data de recebimento: 07/02/2019

Data de aprovação: 02/05/2019