



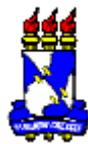
Universidade Federal de Sergipe

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**O ESPANHOL EM SERGIPE: POLÍTICAS DECLARADAS, PRATICADAS E
PERCEBIDAS**

VALÉRIA JANE SIQUEIRA LOUREIRO

**SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2019**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

O ESPANHOL EM SERGIPE:
POLÍTICAS DECLARADAS, PRATICADAS E PERCEBIDAS

VALÉRIA JANE SIQUEIRA LOUREIRO

Tese de doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe Banca Examinadora, como requisito parcial para a obtenção do título de doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Raquel Meister Ko. Freitag

SÃO CRISTÓVÃO-SE
2019

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

L892e Loureiro, Valéria Jane Siqueira
O espanhol em Sergipe : políticas declaradas, praticadas e percebidas / Valéria Jane Siqueira Loureiro ; orientadora Raquel Meister Ko. Freitag. – São Cristóvão, SE, 2019.
144 f.

Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2019.

1. Educação e Estado. 2. Língua espanhola – Estudo e ensino.
3. Língua espanhola – Sergipe. 4. Exame Nacional do Ensino Médio (Brasil). I. Freitag, Raquel Meister Ko., orient. II. Título.

CDU 37.014.5:811.134.2(813.7)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO



VALÉRIA JANE SIQUEIRA LOURENRO

"O ESPANHOL EM SERGIPE: POLÍTICAS DECLARADAS, PRÁTICAS E PERCEBIDAS"

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe e aprovada pela Banca Examinadora.

Aprovada em 26.02.2019

Prof. Dr. Alfrancio Ferreira Dias (Presidente)
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Prof. Dr. Luiz Eduardo Menezes de Oliveira
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Prof. Dr. Paulo Sérgio Marchelli
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Prof. Dr. Ricardo Nascimento Abreu
Universidade Federal de Sergipe/UFS

Prof. Dr. Patrício Nunes Barreiros
Universidade Estadual de Feira de Santana/UEFS

Prof. Dr. Jairton Mendonça de Jesus
Instituto Federal de Sergipe/IFS

SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2019

Aos meus pais, Jayme Loureiro (*in memoriam*)
e Nelma Siqueira Loureiro.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal de Sergipe, em especial ao Núcleo de Pós-Graduação em Educação (NPGED) pela acolhida.

À professora doutora Raquel Meister Ko. Freitag pelas orientações, paciência, por insistir na participação de várias disciplinas, cursos e eventos. Obrigada pelos ensinamentos e aprendizados, querer sempre mais conhecimento.

Aos professores doutores Paulo Sérgio Marchelli, Luiz Eduardo Meneses de Oliveira, Ricardo Nascimento Abreu, Patrício Nunes Barreiro e Jairton Mendonça de Jesus pelas relevantes contribuições para o aprimoramento do texto da tese.

A todos os Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (UFS) pelas contribuições durante o período letivo do doutorado.

Aos meus pais Jayme Loureiro (*in memorian*) e Nelma Siqueira Loureiro pela educação, pelo apoio, pelo amor incondicional por mim e por acreditar que posso alcançar meus sonhos.

Ao meu irmão Vladimir Gustavo pelo carinho, amor e apoio.

Aos meus sobrinhos queridos Daniel, Guilherme e Valéria por estarem na minha vida ainda que distantes. A tia ama vocês.

Ao Robson, que ainda que distante sempre me deu e dá apoio, carinho e amor. Seu respeito, compreensão me ajudaram a suportar os momentos de turbulência. É muito bom saber que Deus colocou uma pessoa especial na minha vida.

Aos meus tios e tias, primos e primas pelo apoio, carinho e orações.

Aos colegas de turma de Doutorado 2014 pelas conversas e trocas de experiências.

Aos meus colegas de doutorado, companheiros de todas as horas: Maria Augusta, Ana Lúcia, Andreia, Alessandra, Marlucy, Jairton, Junior e Verônica (Lamid), muito obrigada.

Aos colegas do Grupo de Estudo GELINS: Bruno, Lucas, Flávia, Andreia, Jaqueline, Rebeca, Cristiane, Ariana, Thaís, Francis, Josilene, pelo convívio.

Agradecer é muito pouco para pessoas especiais. As palavras perdem a importância diante do companheirismo, amizade e compartilhamento. Meu agradecimento muito especial a quem devo muito: Maria Augusta Rocha Porto, Sandro Marcio Alves Drumond Marengo, Alessandra Corrêa de Souza, Rosangela Barros da Silva e Josete Szochoralewicz (*in memorian*). Deus abençoe a todos, sempre.

Aos professores, coordenadores, Equipe Pedagógica e Estudantes do Colégio de Aplicação/UFS, do Colégio Estadual Atheneu Sergipense, do Colégio Estadual Professor João Costa e do Colégio Estadual Ministro Petrônio Portela pelas contribuições e colaboração.

A Guilherme, do Programa de Pós-Graduação em Educação (UFS), pelas atenciosas informações e presteza no atendimento durante o curso.

A todos aqueles que por acaso por esquecimento não foram mencionados.

“Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende.”

(João Guimarães Rosa – 1908 – 1967)

RESUMO

As ações em relação às línguas, como a implementação do ensino de uma língua estrangeira (LE) nas escolas ou a definição da língua oficial de um território, são resultados de uma política linguística. No Brasil, a inclusão de oferta de ensino de LE no sistema escolar deu-se pela Lei 9.394/96. A partir do ano de 2009, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) passa a ser o principal meio de acesso à educação superior e, o Espanhol, juntamente com o Inglês, passou a ser uma das opções de escolha de língua estrangeira moderna na prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. No ano seguinte, o Espanhol passou a ser conteúdo curricular de oferta obrigatória para o Ensino Médio em todo país por determinação da Lei 11.161/05. Neste cenário educacional, este trabalho descreve o percurso do Espanhol em Sergipe na perspectiva das políticas linguísticas declaradas, praticadas e percebidas (SPOLSKY, 2004, 2009), do ano da promulgação da Lei 11.161/05 até 2017, quando é revogada pela Lei 13.415/17, que estabelece a obrigatoriedade de língua inglesa para o Ensino Fundamental a partir do sexto ano e todo o Ensino Médio. No campo das políticas declaradas, em relação ao Espanhol, em Sergipe, a política praticada foi a do plurilinguismo obrigatório, com o Espanhol dividindo espaço no currículo com o Inglês, visto que o Conselho Estadual de Educação, por meio da Resolução Normativa 003, de 22 de dezembro de 2009, estabeleceu a sua oferta e matrícula em caráter de obrigatoriedade na rede pública de ensino, tolhendo a liberdade de escolha prevista pelas Leis 9.394/96 e 11.161/05. Apesar da oferta e matrícula obrigatórias em Sergipe, a implementação das línguas não foi homogênea: escolas estaduais de Ensino Médio Convencional destinaram o mesmo tempo de aula para cada uma das línguas, enquanto escolas estaduais de Ensino Médio Inovador destinaram o dobro do tempo de aula para Inglês. No Ensino Médio Convencional da rede federal em Sergipe, o Espanhol foi de oferta obrigatória, juntamente com a oferta de outras línguas, como o Inglês e o Francês, todas com a matrícula facultativa para os estudantes. Na perspectiva das políticas percebidas, e considerando o protagonismo do ENEM no sistema educacional brasileiro, constatamos que, no ano de 2016, o Espanhol foi a língua mais escolhida em quatro das cinco regiões do Brasil. Exceção foi o Sudeste, onde o percentual de escolha das línguas foi equânime (50% para cada uma). Na região Nordeste (onde está situado o Estado de Sergipe, foco do nosso trabalho), o Espanhol correspondeu à escolha de 71% dos participantes, conforme relatório do INEP. Em princípio, a tendência de escolha do Espanhol poderia ser associada ao resultado da política declarada e praticada. Não foi o que constatamos em uma investigação exploratória sobre as motivações dos estudantes para a escolha de língua estrangeira no ENEM 2016, a partir da aplicação de um instrumento de pesquisa, em amostra voluntária por adesão aos estudantes do 3º ano de quatro instituições de ensino de Sergipe (n = 767), classificadas quanto ao tipo de ensino médio oferecido e rede, e vinculadas à época ao projeto “Desenvolvimento de tecnologias sociais para formalização e ressignificação de práticas culturais em Aracaju/SE”: Colégio Estadual Atheneu Sergipense (n = 254), Colégio Estadual Professor João Costa (n = 364), Colégio Estadual Ministro Petrônio Portela (n = 88) e Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (n = 66). A escolha do Espanhol foi de 70%, refletindo o resultado obtido pelo INEP. Ao desvelarmos os resultados, consideramos que se revelam pela normalização curricular, as motivações para aprendizagem de uma língua estrangeira (DÖRNYEI, 2001; GARDNER, 1985, 1988), em termos das práticas experienciais e o engajamento do estudante. No que tange à normalização curricular, constatamos que, independente de maior tempo de exposição ao Inglês e relativa superioridade de carga horária atribuída a essa língua nas escolas, o Espanhol foi a língua mais escolhida pelos alunos no ENEM, o que aponta para o não efeito da política em si. Em relação às práticas experienciais, contato que os estudantes tinham, fora do ambiente escolar, era maior com o Inglês do que com o Espanhol. No entanto, ainda assim, o Espanhol foi a língua mais escolhida. Quanto ao engajamento, os estudantes escolheram o Espanhol justificando maior facilidade na compreensão e entendimento dessa língua (CELADA, 2002; KULIKOWSKI; GONZALEZ, 1999); essa foi, no entanto, a mesma justificativa apresentada por aqueles estudantes que escolheram o Inglês. O argumento da facilidade não explica por si só a escolha; entretanto, verificamos que aqueles estudantes que escolheram Inglês atribuíram valores positivos a esta língua e negativos para o Espanhol; os estudantes que escolheram Espanhol atribuíram valores positivos a ambas as línguas. Assim, a escolha é muito mais resultado de atitudes positivas atribuídas à língua do que da obrigatoriedade e da oferta. A Lei 11.161/05 agiu positivamente, uma vez que tornou obrigatória a oferta de ensino de uma língua estrangeira que aparece como opção no ENEM, facultando ao aluno a oportunidade de estudar uma língua estrangeira moderna que não fosse a hegemônica língua inglesa (CANAGARAJAH, 1999). No campo das políticas praticadas, nosso estudo mostrou que o Espanhol foi, de fato, implementado nas escolas da rede pública em Sergipe. Apesar de as políticas declaradas e praticadas terem aberto o caminho para uma possibilidade de protagonismo do Espanhol no sistema educativo brasileiro, as políticas percebidas apontam no sentido de que, ainda que esta língua seja a mais escolhida na avaliação para acesso à educação superior, ela não ocupou papel de destaque estável na educação básica (BARROS; COSTA; GALVÃO, 2016).

Palavras-chave: Política Linguística. ENEM. Língua Estrangeira. Espanhol.

ABSTRACT

In Brazil, the inclusion of a Foreign Language (FL) teaching offer in the school system was given by Law 9,394 / 96 as a result of a language policy. From 2009, the National High School Examination (ENEM) becomes the main meaning of access to higher education and Spanish, as well as English, became one of the options for choosing the modern foreign language in the exam of Languages, Codes and their Technologies. In the following year, Spanish became a compulsory curriculum content for High School throughout the country as determined by Law 11.161 / 05. In this educational scenario, this paper describes the course of Spanish in the state of Sergipe from the perspective of declared, practiced and perceived language policies (SPOLSKY, 2004, 2009), since the promulgation of Law 11.161 / 05 until 2017, when it was repealed by Law 13.415, which establishes the compulsory English language for elementary school from the sixth grade (year) and all the three years (grades) of high school. Regarding the stated policies in relation to Spanish in Sergipe, the practiced policy was the compulsory plurilingualism, with Spanish sharing space in the curriculum with English, since the State Board of Education, through Normative Resolution 003 of December 22, 2009, established its offer and compulsory enrollment in the public school system, hindering the freedom of choice provided by Laws 9,394 / 96 and 11,161 / 05. Despite the mandatory offer and registration in Sergipe, the language implementation was not homogeneous: Conventional High School state schools allocated the same class time for each of the languages, while state High Schools decided to innovate with the schools allocating twice the class time for the English language. In the conventional high school of the federal network in Sergipe, Spanish was compulsory, and the offer of the other languages, such as English and French, were with optional registration for the students. From the perspective of perceived policies, and considering the leading role of ENEM in the Brazilian educational system, we found that, in 2016, Spanish was the most chosen language in four of the five regions of Brazil. The exception was Southeast, where the percentage of language choice was equal to (50% for each). In the Northeast region (where the state of Sergipe is located, focus of our work/ research), the Spanish corresponded to the choice of 71% of the participants, according to INEP report. In principle, the tendency to choose Spanish could be associated with the result of the stated and practiced policy. This was not what we found in an exploratory investigation into the students' motivations for choosing a foreign language in ENEM 2016, based on the application of a research instrument, in a voluntary sample for adherence of the students of the third year ~~from~~ in four educational institutions of Sergipe (n = 767), classified according to the type of high school offered and network, and linked at the time to the project "Development of social technologies for the formalization and reframing of cultural practices in Aracaju / SE": Atheneu Sergipense State School (n = 254), Professor João Costa State School (n = 364), Minister Petrônio Portela State School (n = 88) and Application School at the Federal University of Sergipe (n = 66). The choice of Spanish was 70%, reflecting the result obtained by INEP. In unveiling the results, we consider that the motivations for learning a foreign language are revealed by curricular normalization (DÖRNYEI, 2001; GARDNER, 1985, 1988), in terms of experiential practices and student engagement. Regarding curriculum normalization, we found that, regardless of the longer exposure to English and the relative superiority of the workload attributed to this language in schools, Spanish was the most chosen language by students in ENEM, which points to the non-effect of politics itself. Regarding experiential practices, the contact that students had outside the school environment was greater with the English language than with the Spanish language. However, even so, Spanish was the most chosen language. As for engagement, students had chosen Spanish justifying their easier comprehension and understanding of this language (CELADA, 2002; KULIKOWSKI; GONZALEZ, 1999); This was, however, the same justification given by those students, who had chosen English. The ease argument does not explain by choice itself; however, we found that those students who had chosen English attributed positive values to this language and negative values to Spanish; the students who had chosen Spanish attributed positive values to both languages. Thus, the choice is much more of positive attitudes result attributed to the language than the obligation and the offer. Law 11.161 / 05 acted positively, as it made compulsory the offer of teaching a foreign language that appears as an option in ENEM, giving the student the opportunity to study a modern foreign language than the hegemonic English language (CANAGARAJAH, 1999). In the field of policies, our study showed that Spanish was, in fact, implemented in public schools in Sergipe. The perceived policies point to the fact that, although this language is the most chosen option in the ENEM evaluation, to access the higher education, it did not occupy a stable prominent role in basic education (BARROS; COSTA; GALVÃO, 2016), despite the stated and practiced policies have paved the way for a possibility of leading Spanish in the Brazilian educational system.

Keywords: Language Policy. ENEM. Foreign language. Spanish.

RESUMEN

En Brasil, la inclusión de oferta de enseñanza de lengua extranjera en el sistema escolar se dio por la Ley 9.394/1996 que resultó de una política lingüística de Estado. A partir del año 2009, el Examen Nacional de la Enseñanza Media (ENEM) pasa a ser el principal medio de acceso a la educación superior y el español, bien como el inglés, pasó a ser una de las opciones de elección de lengua extranjera moderna en la prueba de Lenguajes, Códigos y sus Tecnologías. Al año siguiente, el español pasó a ser uno de los contenidos curriculares de oferta obligatoria para la Enseñanza Secundaria en todo país por determinación de la Ley 11.161/05. En este escenario educativo, este trabajo describe el recorrido del español en Sergipe en la perspectiva de las políticas lingüísticas declaradas (gestión de la lengua), practicadas (prácticas de la lengua) y percibidas (creencias de la lengua) (SPOLSKY, 2004, 2009), desde la promulgación de la Ley 11.161 en 2005 hasta el 2017, cuando fue derogada por la Ley 13.415 que determina la obligatoriedad de lengua inglesa para la Enseñanza Fundamental a partir del sexto año y toda la Enseñanza Secundaria. En el campo de las políticas declaradas (gestión de la lengua), en relación al español, en Sergipe, la política practicada (práctica de la lengua) fue la del plurilingüismo obligatorio, con el español dividiendo espacio en el currículo con el inglés, ya que el Consejo Estadual de Educación, por medio de la Resolución Normativa 003, del 22 de diciembre de 2009, estableció su oferta y matrícula en carácter de obligatoriedad en la red pública de enseñanza, lo que dificultó la libertad de elección prevista por las Leyes 9.394/1996 y 11.161/2005. A pesar de la oferta y matrícula obligatorias en Sergipe, la implementación de las lenguas no fue homogénea: escuelas estatales de Enseñanza Secundaria Convencional destinaron la misma carga horaria de clase para cada una de las lenguas, mientras que las escuelas estatales de Enseñanza Media Innovadora destinaron el doble de la carga horaria de clase para el inglés. En la enseñanza secundaria convencional de la red federal en Sergipe, el español fue de oferta obligatoria, además de la oferta de otras lenguas, como el inglés y el francés, todas con la matrícula facultativa para los estudiantes. En la perspectiva de las políticas percibidas (creencias de la lengua), y en consideración al protagonismo del ENEM en el sistema educativo brasileño, constatamos que, en el año 2016, el español fue la lengua más escogida en cuatro de las cinco regiones de Brasil. La excepción fue el Sudeste, donde el porcentaje de elección de las lenguas fue ecuánime (50% para cada una). En la región Nordeste (donde está ubicado el Estado de Sergipe, foco de nuestro trabajo), el español correspondió a la elección del 71% de los participantes, conforme informe del INEP. En principio, la tendencia de elección del español podría asociarse al resultado de la política declarada y practicada. No fue lo que constatamos en una investigación exploratoria sobre las motivaciones de los estudiantes para la elección de lengua extranjera en el ENEM 2016, a partir de la aplicación de un instrumento de investigación, en una muestra voluntaria por adhesión de los estudiantes del tercer año de cuatro instituciones de enseñanza de Sergipe (N = 767), clasificadas en cuanto al tipo de enseñanza media ofrecida y red, y vinculadas a la época al proyecto "Desarrollo de tecnologías sociales para formalización y resignificación de prácticas culturales en Aracaju / SE": Colegio Estadual Atheneu Sergipense (n = 254), Colegio Estadual Profesor João Costa (N = 364), Colegio Estadual Ministro Petronio Portela (n = 88) y Colegio de Aplicación de la Universidad Federal de Sergipe (n = 66). La elección del español fue del 70%, reflejando el resultado obtenido por el INEP. Al desvelar los resultados, consideramos que se revelaron por la normalización curricular, las motivaciones para el aprendizaje de una lengua extranjera (DÖRNYEI, 2001; GARDNER, 1985, 1988), en términos de las prácticas experienciales y del involucramiento del estudiante. En lo que se refiere a la normalización curricular, constatamos que, independientemente de mayor tiempo de exposición al inglés y relativa superioridad de carga horaria asignada a esa lengua en las escuelas, el español fue la lengua más escogida por los estudiantes en el ENEM, lo que nos apunta al no efecto de la política en sí misma. En cuanto a las prácticas experienciales, contacto que los estudiantes tenían, fuera del ambiente escolar, era mayor con el inglés (películas, música, cursos, juegos en internet, etc.) que con el español. Sin embargo, el español fue la lengua más escogida. En cuanto al involucramiento, los estudiantes escogieron el español justificando mayor facilidad en la comprensión y entendimiento de esa lengua (CELADA, 2002; KULIKOWSKI; GONZALEZ, 1999); esta fue, no obstante, la misma justificación presentada por aquellos estudiantes que eligieron el inglés. El argumento de la facilidad no explica por sí solo la elección; entretanto, identificamos que aquellos estudiantes que eligieron el inglés atribuyeron valores positivos a esta lengua y negativos al español; los estudiantes que eligieron el español asignaron valores positivos a ambas lenguas. Así, la elección es mucho más el resultado de actitudes positivas atribuidas a la lengua que de la obligatoriedad y de la oferta. La Ley 11.161/05 actuó positivamente, ya que hizo obligatoria la oferta de enseñanza de una lengua extranjera que aparece como opción en el ENEM, facultando al alumno la oportunidad de estudiar una lengua extranjera moderna que no fuera la hegemónica lengua inglesa (CANAGARAJAH, 1999). En el campo de las políticas practicadas, nuestro estudio nos mostró que el español, de hecho, se implementó en las escuelas de la red pública en Sergipe. Las políticas percibidas apuntan en el sentido de que, aunque esta lengua sea la más elegida en la evaluación para el acceso a la educación superior, ella no ocupó un papel de destaque estable en la educación básica (BARROS, COSTA, GALVÃO, 2016), a

pesar de las políticas declaradas (gestión) y practicadas (prácticas) hayan abierto el camino hacia una posibilidad de protagonismo del español en el sistema educativo brasileño.

Palabras clave: Política lingüística. ENEM. Lengua extranjera. Español.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Nuvem de palavras da resposta à questão “Por que você escolheu essa língua para o ENEM?” pelos estudantes que escolheram Espanhol.	104
Figura 2: Nuvem de palavras da resposta à questão “Por que você escolheu essa língua para o ENEM?” pelos estudantes que escolheram Inglês.	105

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Oferta de línguas estrangeiras da LDB de 1942 até a de 1996 (DAY, 2012, p.8)..	39
Gráfico 2: Escolha de opção de língua estrangeira no ENEM de 2016.	85
Gráfico 3: Distribuição das respostas ao instrumento por escola.	87
Gráfico 4: Distribuição da escolha da língua estrangeira para o ENEM 2016.	90
Gráfico 5: Distribuição da escolha da língua estrangeira para o ENEM 2016 por escola.	92
Gráfico 6: Distribuição da escolha da LE para se matricular no Ensino Fundamental.	93
Gráfico 7: Distribuição da carga horária de estudo de LE no Ensino Fundamental....	94
Gráfico 8: Distribuição das opções de oferta de LE para o Ensino Médio.	96
Gráfico 9: Distribuição da carga horária de estudo de Espanhol para o Ensino Médio.	97
Gráfico 10: Distribuição da escolha de língua estrangeira por quem faz o ENEM 2016 pela primeira vez.	99
Gráfico 11: Distribuição da dedicação ao estudo de Espanhol fora das aulas da escola.	100
Gráfico 12: Distribuição dos estudantes que fizeram curso de idiomas no Ensino Fundamental.	101
Gráfico 13: Distribuição dos estudantes que fizeram curso de idiomas no Ensino Médio. ...	102
Gráfico 14: Distribuição do domínio do Espanhol pelos estudantes de acordo com a escolha da LE para o ENEM 2016.	106
Gráfico 15: Distribuição da utilidade de saber Espanhol pelos estudantes de acordo com a escolha de LE para o ENEM 2016.	107
Gráfico 16: Distribuição da avaliação dos estudantes sobre estudar Espanhol na escola.	108
Gráfico 17: Distribuição da avaliação dos pais dos estudantes sobre estudar Espanhol na escola.	109
Gráfico 18: Distribuição das qualidades do Espanhol de acordo com a escolha da LE para o ENEM 2016.	110

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Médias geral, Linguagens e códigos e redação no ENEM do Colégio Estadual Atheneu Sergipense de 2010 a 2016.....	64
Tabela 2: Médias no ENEM do colégio Estadual Professor João Costa de 2010 a 2016.	66
Tabela 3: Média do Ensino Médio maior do C. E. M. Petrônio Portela e meta esperada – 2007 a 2015.	68
Tabela 4: Médias no ENEM geral, linguagens e códigos e redação do colégio Estadual Ministro Petrônio Portela de 2010 a 2016.....	68
Tabela 5: Médias do IDEB do Ensino Fundamental maior frente à meta de nota do CODAP de cada ano	71
Tabela 6: Médias geral, linguagens e códigos e redação no ENEM do CODAP de 2010 a 2015.....	71
Tabela 7: Matrícula no Ensino Médio em 2016 nas instituições pesquisadas.....	88

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: O caminho do ensino de E/LE na legislação (PARAQUETT, 2008).....	37
Quadro 2: Políticas e planificação de ensino de língua estrangeira no Brasil.....	37
Quadro 3: Livros didáticos de Espanhol publicados entre os anos de 2005 e 2010.....	52
Quadro 4: Livros didáticos de E/LE selecionados para o Ensino Fundamental no PNLD de 2011.....	53
Quadro 5: Livros didáticos de E/LE selecionados para o Ensino Médio no PNLD de 2012...54	
Quadro 6: Livros didáticos de E/LE selecionados para o Ensino Fundamental no PNLD de 2014.....	54
Quadro 7: Livros didáticos de E/LE selecionados para o Ensino Médio no PNLD de 2015...54	
Quadro 8: Diretorias Regionais de Educação (DRE)	61

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular.
CNE – Conselho Nacional de Educação.
CESAD – Centro de Educação Superior à Distância.
CODAP – Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe.
DEA – Diretoria de Educação de Aracaju.
DRE – Diretoria Regional de Educação.
EMC – Ensino Médio Convencional.
EMI – Ensino Médio Inovador.
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio.
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento Escolar.
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96).
LE – Língua Estrangeira.
LEM – Língua Estrangeira Moderna.
MEC – Ministério da Educação e Cultura.
MERCOSUL – Mercado Comum do Sul.
OCNEM – Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio.
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais.
PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio.
PLE – Política Linguística Educativa.
PNE – Plano Nacional de Educação.
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático.
PPL – Política e Planificação Linguística.
SEB – Secretaria da Educação Básica.
SEED – Secretaria Estadual de Educação do Estado de Sergipe.
SEMED – Secretaria Municipal de Educação de Aracaju.
SISU – Sistema de Seleção Unificado.
UCA – Um Computador Por Aluno.
UNIT – Universidade Tiradentes.
UFS – Universidade Federal de Sergipe.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	20
2	POLÍTICA E PLANIFICAÇÃO LINGUÍSTICA.....	24
2.1	TERMINOLOGIA	24
2.2	ORIGENS DO CAMPO	25
2.3	ABORDAGENS BINÁRIAS	27
2.4	ABORDAGENS MULTIDIMENSIONAIS.....	32
2.5	ABORDAGEM PARA O ESPANHOL EM SERGIPE.....	35
3	POLÍTICAS DECLARADAS PARA O ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	36
3.1	CONSTITUIÇÃO DE 1988 E LEI 9394/96.....	38
3.2	ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS	41
3.2.1	<i>Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental</i>	41
3.2.2	<i>Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e Orientações Curriculares para o Ensino Médio</i>	42
3.2.3	<i>Base Nacional Comum Curricular</i>	44
3.3	LEI 11.161/2005 – “LEI DO ESPANHOL”	47
3.3.1	<i>Espanhol no Programa Nacional do Livro Didático</i>	51
3.3.2	<i>Espanhol e as avaliações oficiais: o ENEM</i>	55
3.4	O ESPANHOL E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO	56
4	AS POLÍTICAS PRATICADAS.....	59
4.1	IMPLANTAÇÃO DO ESPANHOL NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE SERGIPE.....	59
4.2	IMPLANTAÇÃO DO ESPANHOL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM SERGIPE	62
4.3	NORMALIZAÇÃO CURRICULAR E O ENSINO DE ESPANHOL EM SERGIPE.....	62
4.3.1	<i>Colégio Estadual Atheneu Sergipense</i>	64
4.3.1.1	Indicadores educacionais e oferta de língua estrangeira	64
4.3.2	<i>Colégio Estadual Professor João Costa</i>	65
4.3.2.1	Indicadores educacionais e oferta de língua estrangeira	66
4.3.3	<i>Colégio Estadual Ministro Petrônio Portela</i>	67
4.3.3.1	Indicadores educacionais e oferta de língua estrangeira	68
4.3.4	<i>Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe</i>	68
4.3.4.1	Indicadores educacionais e oferta de língua estrangeira	71
4.4	A IMPLANTAÇÃO DO ESPANHOL EM SERGIPE E A POLÍTICA PRATICADA	72
5	AS POLÍTICAS PERCEBIDAS	74
5.1	MOTIVAÇÃO E O APRENDIZADO DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA	74

5.2	CRENÇAS E O APRENDIZADO DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA	78
5.3	MOTIVAÇÃO E CRENÇA NO APRENDIZADO DO ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA	80
5.4	A LÍNGUA ESTRANGEIRA NO ENEM	84
5.4.1	<i>Motivações nas crenças para a escolha do Espanhol no ENEM</i>	85
5.4.2	<i>Instrumento, universo e tratamento dos dados</i>	86
6	A ESCOLHA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO ENEM 2016	90
6.1	EFEITOS DA NORMALIZAÇÃO CURRICULAR.....	91
6.1.1	<i>Escola</i>	91
6.1.2	<i>Opção de escolha de língua no EF</i>	93
6.1.3	<i>Frequência de aulas de língua estrangeira no EF</i>	94
6.1.4	<i>Opção de escolha de língua estrangeira no EM</i>	95
6.1.5	<i>Frequência de aulas de língua estrangeira no EM</i>	96
6.2	FATORES EXPERIENCIAIS	98
6.2.1	<i>Oportunidade de escolha no ENEM</i>	98
6.2.2	<i>Dedicação ao estudo de Espanhol fora da escola</i>	99
6.2.3	<i>Curso de línguas fora da escola no EF</i>	100
6.2.4	<i>Curso de línguas fora da escola no EM</i>	102
6.3	ENGAJAMENTO	103
6.3.1	<i>Por que escolheu Espanhol</i>	103
6.3.2	<i>Autoavaliação da proficiência na língua</i>	105
6.3.3	<i>Utilidade do Espanhol</i>	106
6.3.4	<i>Autoavaliação sobre estudar Espanhol na escola</i>	108
6.3.5	<i>Avaliação dos pais sobre estudar Espanhol na escola</i>	109
6.3.6	<i>Atributos do Espanhol</i>	110
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
	REFERÊNCIAS	115
	APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO ENSINO MÉDIO	125
	APÊNDICE 2 – AVALIAÇÃO QUALITATIVA DO CODAP	131
	ANEXO 1 – MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO INTEGRAL DA SEED-SE	134
	ANEXO 2 – MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL DA SEMED E SEED-SE	136
	ANEXO 3 – MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO CONVENCIONAL ESTADUAL	138
	ANEXO 4 – MATRIZ CURRICULAR EDUCAÇÃO BÁSICA DO CODAP	140
	ANEXO 5 – LISTA DE ESCOLAS QUE ADERIRAM AO ENSINO MÉDIO INOVADOR	143

1 INTRODUÇÃO

Na perspectiva das políticas e planificações linguísticas, a língua não se reduz somente a um instrumento de comunicação ou de conhecimento; é vista, principalmente, como um instrumento de poder, e este poder se manifesta também no espaço escolar. No Brasil, as políticas declaradas (aquelas que estão materializadas em leis, decretos e portarias, por exemplo), que decidem a obrigatoriedade ou não da oferta de línguas estrangeiras no currículo da educação básica, estão diretamente vinculadas aos contextos político, econômico e social de cada época. A partir dessa tomada de decisão é que se começa a pensar em ações estratégicas para que a língua estrangeira seja implantada de fato no currículo escolar. Esse processo reflete o que chamamos de políticas praticadas. As políticas declaradas de ensino, circulação e uso de línguas estrangeiras no Brasil sempre estiveram atreladas a mudanças ideológicas e histórico-sociais de grande porte. No Estado Novo, por exemplo, uma série de políticas declaradas de viés ultranacionalista impediram tanto o ensino quanto o uso e a circulação, em todo território nacional, de outras línguas que não a portuguesa.

O escopo temporal deste trabalho é bem mais recente; inicia com a Lei 11.161/05 e segue para a Portaria 109, de 27 de maio de 2009, que atribui ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) a finalidade de avaliação requisitada para acesso ao ensino superior. A consolidação desse exame de larga escala como o principal meio de acesso às universidades e programas de governo voltados para a educação superior também traz à tona a discussão das políticas de línguas estrangeiras.

A partir de 2010, o ENEM foi constituído de quatro provas objetivas, contendo cada uma delas quarenta e cinco questões de múltipla escolha, com única alternativa correta a ser indicada, e uma proposta de redação. As provas objetivas avaliaram todas as áreas de conhecimento do Ensino Médio e seus respectivos componentes curriculares, distribuídas nos macrogrupos de:

- I- Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Redação, que incluiu Língua Portuguesa, Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol), Artes e Educação Física;
- II- Matemática e suas Tecnologias, que se centrou tão somente nos conhecimentos de Matemática;
- III- Ciências Humanas e suas Tecnologias, que abarcava os conteúdos de História, Geografia, Filosofia e Sociologia;
- IV- Ciências da Natureza e suas Tecnologias, que abrangeu Química, Física e Biologia.

Essa foi a primeira edição do ENEM que incluiu Línguas Estrangeiras na prova de Linguagens. E, ao realizar sua inscrição neste exame, o estudante teve a possibilidade de escolher se seria avaliado por Inglês ou Espanhol no componente de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Redação.

O Espanhol como opção de escolha convergiu com a política declarada expressa na Lei 11.161/05, que tornou obrigatória, desde 2010, a oferta de Espanhol no Ensino Médio. O impacto desta lei fez com que o Inglês, língua praticamente hegemônica na escolha da comunidade escolar por décadas, dividisse seu espaço com o Espanhol, abrindo um caminho possível para o que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, entende por plurilinguismo no sistema educativo formal.

Em Sergipe, nas matrizes curriculares do Ensino Fundamental, tanto a Secretaria Municipal de Educação de Aracaju (SEMED) quanto a Secretaria Estadual de Educação do Estado de Sergipe (SEED), ofertam somente o Inglês como única opção de língua como disciplina nas escolas públicas durante os quatro anos finais (6º ao 9º ano). No que se refere à matriz do Ensino Médio, a SEED oferta em caráter obrigatório o Espanhol e o Inglês.

Diante deste cenário no sistema educacional de Sergipe, e pensando na escolha que os estudantes do terceiro ano do ensino médio teriam que fazer no momento de inscrição no ENEM, este trabalho se insere no campo das políticas e planificações linguísticas, em alinhamento com uma proposta de estudo do Espanhol na perspectiva das políticas declaradas, praticadas e percebidas (SPOLSKY, 2004, 2009) em Sergipe.

Um dos pontos de partida da nossa inquietação vem à voga com os dados apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), referentes ao ENEM aplicado no ano de 2016. O demonstrativo percentual de escolha de línguas estrangeiras modernas, organizado por regiões do Brasil, indicou que o Espanhol foi a língua preponderante no Norte, Sul, Centro-Oeste e Nordeste. Na região Sudeste, os dados apontaram para um equilíbrio na escolha. A região Nordeste apresentou um índice de 71% de escolha da língua Espanhola.

Por que os alunos escolhem mais o Espanhol? Os alunos são movidos a escolher o Espanhol, primeiramente, pela sua semelhança com o português (CAMORLINGA, 1997; KULIKOWSKI, GONZÁLEZ, 1999; POZA, 2014). Essa proximidade entre as duas línguas românicas, se comparadas ao Inglês, abriria espaço para uma segunda motivação: a facilidade de compreensão escrita do Espanhol em detrimento àquela de origem anglo-saxã (CELADA, 2002; ALMEIDA FILHO, 2001). Ao tomarmos essas duas supostas motivações como

critérios para escolha do Espanhol chegamos à ideia de que, se assim fosse, as políticas declaradas, praticadas e percebidas não teriam relação alguma de influência naquele processo.

Para tanto, este trabalho descreve o percurso do Espanhol em Sergipe na perspectiva das políticas linguísticas declaradas, praticadas e percebidas (SPOLSKY, 2004, 2009), no escopo de 2005, ano da promulgação da Lei 11.161/05, até 2017, quando é revogada pela Lei 13.415/17, que estabelece a oferta obrigatória de língua inglesa para o Ensino Fundamental a partir do sexto ano e todo o Ensino Médio.

Primeiramente, na seção 2, conceituamos o campo das políticas e planificações linguísticas evidenciando sua relação com as práticas sociais, econômicas e políticas da ação humana sobre as línguas na educação, de modo a apresentar o panorama dos estudos dessa área e assentar os conceitos da proposta de Spolsky (2004, 2009).

Após a conceituação do campo, o trabalho está estruturado nas dimensões propostas por Spolsky (2004, 2009) para políticas linguísticas. A seção 3 trata do Espanhol como política declarada, com a sistematização do seu percurso junto às políticas de ensino de línguas estrangeiras no Brasil, desde a Constituição de 1988 até a Lei 13.415/17. A seção 4 trata das linguísticas praticadas para oferta de Espanhol como língua estrangeira, com o exame das práticas no processo de interpretação e implantação da Lei 11.161/05 no contexto local de Sergipe.

As seções 5 e 6 tratam das políticas percebidas; na seção 5, são caracterizadas as motivações e crenças no aprendizado de uma língua estrangeira, a partir da perspectiva de Dörnyei (2001) e Gardner (1985, 1988), de modo a desconstruir o mito de uma língua “fácil”; a facilidade assumida é resultado das experiências e do engajamento dos aprendizes. Na seção 6, apresentamos os resultados de uma pesquisa exploratória sobre a escolha da língua estrangeira para o ENEM 2016, envolvendo alunos do terceiro ano do ensino médio de quatro escolas públicas do Estado de Sergipe, três das quais vinculadas à época ao projeto “Desenvolvimento de tecnologias sociais para formalização e ressignificação de práticas culturais em Aracaju/SE” (FREITAG; ALVES; MENEZES, 2018) – Colégio Estadual Atheneu Sergipense, Colégio Estadual Professor João Costa e Colégio Estadual Ministro Petrônio Portela – e o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe. A realização da coleta de dados em instituições engajadas em um projeto mais amplo foi crucial para o alcance dos resultados, ao mesmo tempo em que permite comparar os resultados obtidos com outros resultados relativos à avaliação em larga escala e motivações, que também foram desenvolvidos nas mesmas instituições, como Matos (2018), Machado (2018), Góis e Freitag (2018), Bispo (2018), Freitag et alii (2017). Do mesmo modo este trabalho se alinha às

contribuições já advindas das pesquisas desenvolvidas na Universidade Federal de Sergipe, em especial pelo Grupo de Estudos em Linguagem, Interação e Sociedade, no que diz respeito ao ENEM (SILVA; FREITAG, 2015; ANDRADE; FREITAG, 2016; FREITAG; MENDONÇA; SÁ, 2015; FREITAG, 2014, dentre outros), e ao projeto “Acesso, Permanência e Qualidade na Educação Básica e Superior”, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, sob a coordenação da professora Dra. Raquel Meister Ko. Freitag, que tem atuado na direção de traçar um panorama de acesso e permanência em relação ao desempenho e proficiência na educação básica e superior (PORTO, 2017; JESUS, 2018; SÁ, 2019).

E, por considerar um período da história do tempo presente, este estudo contribui na direção dos demais trabalhos desenvolvidos no escopo do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe que trataram da história do ensino de línguas, em especial o Espanhol (GUIMARÃES, 2014, 2018), além de outros trabalhos que tratam de políticas linguísticas de língua estrangeira.

Nosso resultado mostra que, embora o Espanhol tenha sido, de fato, implementado nas escolas da rede pública em Sergipe, e apesar de as políticas declaradas e praticadas terem aberto o caminho para uma possibilidade de protagonismo do Espanhol no sistema educativo brasileiro, as políticas percebidas apontam no sentido de que, ainda que esta língua seja a mais escolhida na avaliação para acesso à educação superior, ela não ocupou papel de destaque estável na Educação Básica.

2 POLÍTICA E PLANIFICAÇÃO LINGUÍSTICA

Política e planificação linguística (PPL) para as línguas estrangeiras é uma política linguística declarada (SPOLSKY, 2004; 2009) e explícita (HORNBERGER; CORONEL-MOLICA, 2004; SHOHAMY, 2006) do Estado que resulta do *status* político, econômico e social que pré-determina a língua que é implementada no sistema escolar.

Atualmente, os estudos da PPL se voltam para o local, investigando as políticas linguísticas do ponto de vista da interpretação e apropriação da PPL pelos participantes. Neste viés, a PPL estabelece um diálogo entre a política linguística praticada e percebida, levando à tomada de decisões concernentes às funções e aos usos das línguas nas práticas sociais que circulam no meio escolar, e se reflete nas relações de *status* entre as línguas que são ofertadas nas escolas para a Educação Básica.

Nesta seção, apresentamos os pressupostos no campo de estudos das políticas e planificações linguísticas, examinando como estes estudos permeiam as práticas sociais, econômicas e políticas da ação humana sobre as línguas na educação, de modo a assentar os conceitos que serão adotados neste trabalho.

2.1 TERMINOLOGIA

Historicamente, o ser humano intervém sobre as línguas. Embora essa intervenção seja antiga, os estudos de Política e Planificação Linguística, como campo de pesquisa nasceram no período que sucedeu a II Guerra Mundial, marcado pelo contexto político-social da época: situações de afirmação e/ou consolidação dos Estados Nacionais no pós-guerra. Diferentes designações têm sido usadas para definir o conceito de política e planificação linguística, não havendo um consenso quanto ao uso do termo. Na literatura internacional especializada, dentre os termos utilizados estão *planificação linguística* (COOPER, 1989; KAPLAN; BALDAUF, 1997); *política linguística* (SPOLSKY, 2004, RICENTO, 2006; SHOHAMY, 2006); *política e planificação linguística* (PPL) (HORNBERGER, 2006); e na literatura nacional, *políticas de educação linguísticas* (CASTILHO, 2001; SILVA, 2013); *políticas linguísticas e ensino de línguas no Brasil* (BAGNO; RANGEL, 2005; QUADROS, 2006; FERNANDES; MOREIRA, 2014); *políticas linguísticas e internacionalização* (STURZA, 2006; SEVERO, 2013; OLIVEIRA, 2013); *políticas linguísticas públicas* (KONDO; FRAGA, 2014); *política linguística declarada, praticada e percebida* (SOUZA; ROCA, 2015; ABREU, 2016), dentre outros.

O campo de estudos das PPL no Brasil tem se constituído em uma área de pesquisa profícua. O marco inicial dos trabalhos de PPL no Brasil são os trabalhos de Antonio Houaiss e Celso Cunha, pioneiros no processo de discussão acerca do problema da variedade padrão brasileira da língua portuguesa nas décadas de 1960 e 1970. No entanto, o campo vai muito mais além, envolvendo temas tais como: as línguas minoritárias (ROCHA, 2013), as políticas linguísticas educacionais (SANTOS, 2009), as políticas linguísticas na mídia (GRIGOLLETO, 2012), as políticas linguísticas (SOUZA; ROCA, 2015; ABREU, 2016), dentre outros.

Diferentes designações têm sido usadas para definir o conceito de política e planificação linguística (PPL). Nas suas origens, fundamentada na crença de que as políticas poderiam ser baseadas na avaliação de necessidades, processos e resultados das relações entre as línguas, a PPL partiu de uma abordagem pragmática, técnica e orientada para a “solução” de problemas linguísticos. No escopo desta tese, a partir da PPL de análise multidimensional (SPOLSKY, 2004, 2009), verifica-se como as motivações para a escolha do Espanhol no ENEM 2016 estariam permeadas pelas políticas declaradas, praticadas e percebidas, se elas teriam alguma relação de influência naquele processo de escolha da LE.

2.2 ORIGENS DO CAMPO

A PPL como campo de estudo na Linguística e na Educação surge na década de 1960, entretanto, os estudos das relações entre língua e sociedade começaram antes de 1960. A primeira sistematização dos conceitos de PPL é feita pelo linguista Einar Haugen (1959), mas, foi em meados do século XX que se estabeleceu como campo de estudos que se preocupa com a relação entre poder e as línguas. Neste primeiro momento, os estudos tratavam de aspectos relacionados à língua materna nos seus espaços de uso e comunicação.

Calvet (2007), um dos primeiros autores a sistematizar definições e alcances da disciplina, explica que o sintagma *language planning* (traduzido ao português como “planificação linguística”), aparece pela primeira vez acunhada em um texto de Einar Haugen. Neste texto, Haugen descreve a intervenção estandarizadora do Estado norueguês sobre a língua oficial do país, objetivando construir uma identidade nacional após vários séculos de dominação dinamarquesa (CALVET, 2007, p. 12).

O campo de estudos se estruturou sobre dois conceitos básicos: política e planificação relativas ao *corpus*, que se refere a ações relacionadas à forma, e relativas ao *status*, que se refere a ações relativas à(s) função(ões) das línguas (HAUGEN, 1966), no qual política corresponde à proposta para modificar a realidade linguística, e planificação à implementação

dessa proposta. Nesse contexto, a língua era considerada como dissociada do seu aspecto sócio-histórico, e a planificação de *corpus* e de *status* como ideologicamente neutro (RICENTO, 2000).

Na década de 1970, surge na literatura do campo a percepção de que os modelos de PPL propostos até então não eram adequados para o atendimento das demandas que surgiam da dificuldade de avaliar as políticas implementadas e de “reconstruir” políticas de línguas em nações com larga história de colonização. Havia o entendimento de que ações realizadas por educadores, legisladores e planejadores de política linguística, e outros relacionados a possíveis modificações de *status* e de variedade linguísticas não eram ideologicamente neutras, podendo, assim, contribuir para preservar interesses políticos e econômicos dominantes. Nesta fase da PPL surge um entendimento de que pode haver limitações na planificação linguística e a compreensão de que o comportamento linguístico é um comportamento social, motivado por crenças das pessoas e por forças macropolíticas e macroeconômicas. Emergiu e fortaleceu-se uma visão de língua como situada na ação social para tentar dar conta dos fenômenos de aquisição, uso e mudança da(s) língua(s) (RICENTO, 2000).

Nesse primeiro momento, os estudos no campo das PPL seguiram baseados em um modelo binário, pressupondo uma relação hierárquica entre política linguística e o seu planejamento. Neste modelo há uma rígida relação hierárquica entre a política linguística e a planificação. Formula-se uma política e, posteriormente, são implementadas ações de planificação, visando atingir as metas pré-estabelecidas (SILVA, 2013).

Ainda nesse modelo, ao entrarmos nos domínios do ensino de línguas estrangeiras¹, abordamos um componente específico da política linguística nomeado de Política Linguística Educativa (PLE). A PLE, como componente, dentre as escolhas realizadas no âmbito de uma política de língua, se limita àquelas que tratam exclusivamente do ensino e da aprendizagem das línguas (PETITJEAN, 2006) e se apresenta referendada através de leis, decretos e orientações educacionais.

Segundo o modelo binário dos estudos de política linguística, as ações em relação às línguas, como a implementação do ensino de uma língua estrangeira nas escolas ou a definição da língua oficial de um território, dentre outros procedimentos legais, envolvem, necessariamente, o conceito de PPL. Para Calvet, esta conceituação parte de duas definições:

¹ Neste trabalho, adotamos o termo “língua estrangeira”, que é utilizado nos documentos de base legais e pedagógicos que regem a educação de línguas no Brasil, entendido como o estudo de língua estrangeira no caso em que a comunidade não usa a língua estudada na sala de aula.

Começamos por duas definições. Chamemos política linguística um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social, e planejamento linguístico a implementação prática de uma política linguística, em suma, a passagem ao ato. (2002, p. 145).

De acordo com Calvet (2007, p.8), a PPL é “uma prática política associada à intervenção sobre as situações concretas que demandam decisões políticas e planificação de políticas públicas”. Nessa mesma perspectiva, Grin (2019, p. 19) define a PPL como:

[...] um esforço sistemático, racional e baseado numa análise teórica [que] se situa no plano da sociedade, e que visa resolver os problemas ligados à língua com vista a aumentar o bem-estar. Habitualmente é dirigida pelas autoridades ou seus mandatários e visa uma parte ou a totalidade da população colocada sob a sua jurisdição (GRIN, 2002, p.19, tradução nossa).

Não obstante, por volta da década de 1980, a PPL torna-se mais sensível ao modo como as instituições sociais dão forma e são formadas pelas relações entre as pessoas que acontecem em contextos locais, resultando em novos entendimentos que têm orientado a atividade de fazer e pesquisar políticas linguísticas. Ao longo da existência da PPL como campo de pesquisa, estudiosos de distintas formação e abordagem têm formulado conceituações diferentes de PPL, que podemos entender como complementares entre si.

2.3 ABORDAGENS BINÁRIAS

Para Fishman (2006, p.311), as “políticas linguísticas denotam a alocação autoritária de recursos para a língua em geral e para a língua escrita/impressa em particular”.² O poder das autoridades linguísticas (*language authorities*) está normalmente ligado ao poder das autoridades políticas das comunidades, autoridades das quais a implementação da PPL depende. O autor cita como exemplo de autoridades linguísticas academias linguísticas, comitês linguísticos, conselhos *ad hoc* formados por educadores, escritores, lexicógrafos, entre outros (FISHMAN, 2006, p.311-12), que não precisam de poder político ou econômico, sendo suficiente o poder simbólico para impor medidas de natureza linguística.

Em relação a concepções e terminologias relacionadas ao campo da PPL, conforme estudo de Savedra e Lagares (2012, p. 11-12), destacam-se as colaborações de Ferguson (1959), que foi quem propôs os conceitos de *diglossia* e *bilinguismo*, *língua dominante*,

² **No original:** “‘Language policy’ denotes the authoritative allocation of resources to language in general and to the written/printed language in particular.”

língua dominada, substituição e normalização; e as de Kloss (1967), primeiramente com os conceitos de *Abstandsprache* (línguas independentes) e *Ausbausprache* (línguas próximas, de uma mesma família linguística ou de famílias diferentes) e, posteriormente, com os conceitos dicotômicos de *Sprachplanung* – planificação do *corpus*, e *Statusplanung* – planificação do *status*.

A planificação do *corpus* se refere às intervenções na forma da língua, à sua padronização, como, por exemplo, a elaboração de gramáticas e dicionários ou a criação de uma escrita para as línguas ágrafas, a inclusão de estrangeirismos e neologismos, entre outras intervenções da mesma ordem. A planificação do *status* diz respeito às intervenções nas funções da língua, no seu *status* socialmente construído e legitimado dentro de uma nação, além de suas relações com outras línguas de outras nações ou dentro das próprias, com outras línguas que “dividam espaço”.

Na busca de delinear um conceito de PPL, Cooper (1989) discute e analisa definições de vários autores. A partir da conjunção das definições apresentadas e partindo das questões-chave “Quais *atores* tentam influenciar quais *comportamentos*, de quais *pessoas*, para quais *fins*, sob quais *condições*, por quais *meios*, através de qual *processo de tomada de decisões* e com qual *efeito*?” (COOPER, 1989, p.98, grifos do autor, tradução nossa),³ o autor apresenta seu próprio conceito: “Planificação linguística se refere aos esforços deliberados para influenciar o comportamento de outros no que concerne à aquisição, estrutura ou alocação funcional de seus códigos linguísticos” (COOPER, 1989, p.45, tradução nossa).⁴ Tanto a pergunta norteadora de Cooper como a sua conceituação denotam a ideia de contexto e agência, o fato de os esforços pode ser protagonizado por atores sociais diversos além do Estado, e em diferentes níveis (regional, local ou para usos específicos), noções que se fizeram presentes em trabalhos no campo a partir dos anos de 1990. Cooper é responsável pela introdução das políticas de aquisição (*acquisition planning*) de modo sistematizado, como terceiro foco da área de estudo (além das políticas de *corpus* e *status*), colocando o ensino como objeto da PPL (COOPER, 1989, p. 157-163).

A PPL sempre dedicou um espaço privilegiado para a Educação, contudo, Cooper foi o primeiro a registrar na literatura do campo, em 1989, o termo *políticas de aquisição* como um tipo diferente de PPL. À medida que foi ampliada a reflexão teórica no campo, devido à amplitude e complexidade dos contextos, diferentes noções e modelos surgiram.

³ **No original:** “What *actors* attempt to influence what *behaviours* of which *people* for what *ends* under what *conditions* by what *means* through what *decision-making process* with what *effect*?”

⁴ **No original:** “Language planning refers to deliberate efforts to influence the behavior of others with respect to the acquisition, structure, or functional allocation of their language codes.”

Principalmente a partir dos anos de 1990, muitos modelos de análise deixaram de ser apenas “descritivos” para tornarem-se “mais teóricos, preditivos e explicativos” (HORNBERGER, 2006, p. 33). Hornberger (2006) reforça que se, por um lado os trabalhos atuais vão além de modelos anteriormente propostos, por outro, foram esses mesmos modelos anteriores que serviram de base para o conhecimento do campo produzido hoje em dia. A autora integra diferentes tipos e abordagens, a partir da contribuição de autores ao longo da formação da área de políticas linguísticas, como Cooper, Haugen, Ferguson e Stewart.

A autora também articula três tipos de política e planificação política: políticas de status, políticas de corpus e políticas de aquisição. A primeira, são os esforços direcionados à alocação de funções das línguas e letramentos em uma determinada comunidade de fala, a segunda, trata dos esforços relacionados à adequação da forma da estrutura das línguas e letramentos e, por último, as políticas de aquisição envolve os esforços para influenciar a alocação de usuários ou a distribuição de línguas e letramentos, através da criação ou aperfeiçoamento de oportunidades ou incentivo para aprender tais línguas/letramentos, ou ambos (HORNBERGER, 2006, p. 28).

Hornberger (2006) mantém uma divisão clássica em três tipos de política, mas relaciona tudo o que diz respeito à língua tem relação com letramentos “[...] práticas sociais: maneiras de ler e escrever, e utilizar textos escritos estão ligadas a processos sociais que situam a atividade individual em processos culturais e sociais” (MARTIN-JONE; JONES, 2000, p. 4-5, tradução nossa).⁵ Concebidos como práticas sociais mediadas por textos, que situam as atividades das pessoas em processos sociais e culturais, Hornberger (2006) defende que pensar em letramento deve ser parte integrante da planificação linguística.

Se, por um lado, é frequente na literatura a divisão clássica em três tipos principais de PPL, como os articulados por Hornberger (2006), por outro, é reconhecida a complexidade envolvida quando esses diferentes tipos de PPL são considerados isoladamente, já que a relação entre as políticas de *aquisição*, de *corpus* e de *status* é interligada e simbólica: as ações realizadas sobre uma delas afetam as demais, conforme apontam García e Menken (2010) e Bauldauf (2004). Por exemplo, se medidas levam à elevação do *status* de uma dada língua, estas terão reflexo sobre os letramentos que circulam nessa língua (relacionada à política de *corpus*), além de influenciar na preparação de professores e sobre a decisão de quais e como as línguas serão ensinadas na formação escolar (política de aquisição).

⁵ **No original:** “[...] social practices: ways of reading and writing and using written texts that are bound up in social processes which locate individual action within social and cultural processes.”

Outro aspecto importante nas pesquisas no campo da PPL, principalmente a partir dos anos de 1990, foi a ampliação do foco de estudos. Durante um longo tempo, a Linguística Aplicada concebeu a PPL em termos de políticas nacionais (nível macropolítica) de educação com objetivo de influenciar as práticas linguísticas na sociedade. Embora esse tema continue sendo recorrente nos estudos do campo, é crescente o número de trabalhos que focalizam ações em outros níveis, como o nível microlinguístico, que destaca a PPL pelos atores durante a sua implementação, como Johnson (2009), García e Menken (2010).

Esse movimento de ampliação do escopo de pesquisa e de foco no contexto microssocial ocorre, em grande parte, pela relação inter e transdisciplinar da PPL, para as quais a língua tem grande importância (CANAGARAJAH, 2002; PENNYCOOK, 2010). Autores como Ricento (2000; 2006) e Hornberger (2006) postulam que, para serem teoricamente adequadas, as abordagens devem considerar “[...] a ideologia, a ecologia e a agência ao explicar como e por que as coisas são como são, e ainda avaliar de quem são os interesses e valores que estão sendo atendidos quando PPL são propostas, implementadas e avaliadas” (RICENTO, 2006, p. 6, tradução nossa).⁶ Desse modo, a PPL, na busca por dar conta da complexidade do seu objeto de estudo, tem se beneficiado de campos como a análise do discurso, como, por exemplo, Sturza (2006), Jatunta (2010), Rodrigues (2012), e a etnografia, como, por exemplo, Johnson (2009), García e Menken (2010).

As noções de *agência*, *ecologia* e *ideologia* possibilitam explicitar a relação que existe entre as facetas “oficial” e “real” da PPL que é complexa, evidenciando que muitas vezes a PPL explícita não encontra correspondência na PPL implícita, a política na prática, sendo constituída pelos atores sociais, pode ser diferente da PPL “oficial”, expressa documentalmente. Além disso, se, em alguns contextos, a PPL “oficial” está declarada explicitamente através de documentos oficiais, tais como leis, declarações, decretos, e, em ambientes educacionais, através de testes e currículos, por exemplo, em outros contextos a PPL não está explicitada, mas pode ser determinada através do exame das práticas. Nessas situações, a dedução da política em questão é um trabalho mais sutil, dado que a PPL está “escondida” (SHOHAMY, 2006, p. 50), nesse caso, expressa nas práticas dos agentes. As políticas de língua implícitas também podem acontecer no nível nacional, como ocorre em países que não possuem explicitação formal sobre qual é a “língua oficial” da nação.

⁶ **No original:** “[...] ideology, ecology, and agency in explaining how and why things are the way they are, and also to evaluate whose interests and whose values are being served when language plans and policies are proposed, implemented, or evaluated.”

A relação entre PPL *explícita* e *implícita* é dinâmica, processual e está sempre em movimento. A partir desse entendimento, trabalhos mais recentes, como os de McCarty (2011), já não restringem o foco do seu estudo a textos e declarações de políticas oficiais, ao contrário, analisam criticamente como as políticas implícitas emergem e funcionam nas interações cotidianas, buscando analisar o que está além da superfície dos textos de políticas oficiais na tentativa de explicitar as relações de poder através das quais tais textos são criados e legitimados.

Sob a ótica de uma perspectiva crítica das PPL, outro aspecto essencial para os processos de elaboração e análise das PPL é a concepção de linguagem. De acordo com Jaffe (2011), a linguagem é um construto ideológico que tem consequências sobre o modo como concebemos e avaliamos arranjos linguísticos e também sobre as políticas implícitas e explícitas que contribuem (ou não) com arranjos linguísticos feitos. Refletindo sobre tais conceitos de base, Pennycook (2006) discute a importância de questionar conceitos fundadores, muitas vezes normalizados e impostos pela tradição de um campo de estudos, como os conceitos de linguagem, de política e planificação linguística. O autor, a partir de uma perspectiva micro, vê a linguagem como uma prática local que ocorre em lugares particulares e em momentos particulares (PENNYCOOK, 2010, p.1). Além disso, o uso que fazemos da linguagem em cada contexto de usos da língua em particular é resultado da nossa interpretação. Pennycook vê a língua como ação e como parte do modo como os contextos são interpretados, e como o significado dos contextos é reafirmado ou mudado, ou seja, o local, aqui, não é apenas o contexto no qual a linguagem ocorre ou muda, mas é também parte constituinte dessa prática da linguagem.

No mesmo movimento em direção ao local, Schiffman (2006) ressalta que a PPL está imersa na cultura, e propõe o estudo da cultura linguística como forma de explicitar o grau com que as crenças e as concepções dos falantes atuam sobre a implementação da PPL:

Eu vejo *política* linguística (aproximadamente, “tomada de decisões sobre a língua”) como completamente ligada à *cultura linguística*, a qual eu defino como a soma de uma totalidade de ideias, valores, crenças, atitudes, preconceitos, mitos, restrições religiosas, e todas as outras “bagagens” culturais que os falantes tragam para as suas negociações com a língua de suas culturas. [...] Em outras palavras, acredito que é importante ver política linguística não só como tomadas de decisões sobre a língua explícitas, escritas, declaradas, *de jure*, oficiais, e que venham de cima para baixo, mas também as ideias e suposições implícitas, não escritas, encobertas, *de facto*, enraizadas e não oficiais, as quais podem influenciar os *resultados* da criação de políticas tão enfaticamente e definitivamente quanto às decisões

mais explícitas⁷ (SCHIFFMAN, 2006, p.112, grifos do original, tradução nossa).

O autor chama a atenção para o fato de que a cultura linguística é, via de regra, ignorada pelos planejadores da PPL e vista como um “problema” quando são postos sob questão os planos dos autores das políticas propostas. Ele discute a importância de considerar a cultura linguística de uma comunidade para que se possa elaborar e implementar políticas linguísticas com comprometimento e de modo mais efetivo.

No desenvolvimento do campo da PPL como estudo acadêmico, a noção de “política linguística” vem assumindo diferentes configurações, que representam os paradigmas epistemológicos vigorantes em cada período (SILVA, 2013). Se, em um primeiro momento, o campo das políticas linguísticas seguiu um modelo binário, com uma relação hierárquica entre política linguística e o seu planejamento, e se restringia à elaboração de ortografias, gramáticas e dicionários, como a que foi desenvolvida por Haugen (1959), em outro momento, este campo foi expandido e definido como um construto cultural que se relaciona a outros elementos, como sistemas de crenças, atitudes, mitos que atribuem às línguas.

Nos estudos de standardização linguística na Noruega, Haugen (1959) conceituou planificação linguística como as atividades de preparo de uma ortografia normativa, gramática e dicionário para a orientação dos escritores e falantes em uma comunidade de fala que não é homogênea. Trataria-se da aplicação prática do conhecimento linguístico para além da linguística descritiva em uma área de conhecimento em que o julgamento deve ser exercido sob a forma de escolhas entre formas linguísticas que se tem à disposição.

2.4 ABORDAGENS MULTIDIMENSIONAIS

Frente a essa perspectiva binária, recentemente, noções no campo das políticas linguísticas se caracterizam por serem multidimensionais, como a desenvolvida por Spolsky (2004; 2009). O linguista oferece uma nova perspectiva de análise que extrapole o exame apenas das políticas linguísticas oficiais (desenvolvidas no âmbito das instituições governamentais), mas também das crenças e das práticas das comunidades e o exame dos processos de criação, interpretação, implementação e instanciação das políticas linguísticas.

⁷ **No original:** “I see language *policy* (roughly, “decision-making about language”) as inextricably connected to *linguistic culture*, which I define as the sum totality of ideas, values, beliefs, attitudes, prejudices, myths, religious strictures, and all the other cultural “baggage” that speakers bring to their dealings with language from their cultures. [...] In other words, I think it is important to view language policy as not only the explicit, written, overt, *de jure*, official, and “top-down” decision-making about language, but also the implicit, unwritten, covert, *de facto*, grass-roots, and unofficial ideas and assumptions, which can influence the *outcomes* of policy-making just as emphatically and definitively as the more explicit decisions.”

As crenças, na perspectiva proposta por Spolsky, representam os valores atribuídos às línguas, às variedades e às variantes linguísticas e ainda representam as crenças dos membros de uma comunidade sobre a importância desses valores. O linguista esclarece que “O status de uma variante ou variedade deriva de quantas pessoas a usam e a importância de seus usuários, e os benefícios econômicos e sociais que um falante pode esperar usando-a”⁸ (2009, p. 04, tradução nossa). Nessa perspectiva, elementos extralinguísticos definem as políticas linguísticas: o Estado, como regulador da língua; a cultura; a escola; a família; as ideologias; entre outros.

Na conceituação de Spolsky (2009, p.1, tradução nossa), “política linguística é tudo sobre escolhas”.⁹ No modelo multidimensional desenvolvido por Spolsky (2004, 2009), a política linguística é desenvolvida a partir de três componentes (2004): a gestão, as práticas e as crenças da língua. Esses componentes são inter-relacionados, mas independentes. Para o autor, faz-se necessário que saibamos identificar, distinguir e tratar, de forma adequada, as políticas linguísticas que são efetivamente praticadas e aquelas que são declaradas e/ou percebidas por um Estado ou pelas comunidades linguísticas.¹⁰

Dentro dessa noção desenvolvida por Spolsky (2004, 2009), Silva (2013) destaca que a teoria do autor consolidou uma nova epistemologia para o campo de política linguística. Em suas palavras,

A proposta de Spolsky rompe com o modelo binário que, desde o surgimento da Política Linguística na década de 1960, orientou os pesquisadores da área. No modelo tradicional, há uma rígida relação hierárquica entre a política linguística e o planejamento. Formula-se uma política e, posteriormente, implementam-se ações de planejamento visando atingir as metas pré-estabelecidas. Na perspectiva de Spolsky, a política linguística apresenta três componentes hierarquicamente equivalentes e inter-relacionados [...] (SILVA, 2013, p. 312).

Para Silva (2013), políticas linguísticas multidimensionais, como a desenvolvida por Spolsky (2004, 2009, 2012) e por Johnson (2013), possibilitam perspectivas inovadoras de análise que não se limitam às políticas oficiais desenvolvidas na esfera das instâncias governamentais, mas também possibilite a análise das crenças e das práticas das políticas linguísticas desde a sua criação até a sua interpretação, implementação e instanciação.

⁸ **No original:** “The status of a variant or variety derives from how many people use it and the importance of the users, and the social and economic benefits a speaker can expect by using it.”

⁹ **No original:** “Language policy is all about choices.”

¹⁰ Adotamos para a pesquisa a tradução para o português “declaradas, praticadas e percebidas”, como propostos por Sousa e Roca (2015).

De acordo com Spolsky (2004), a política linguística não se preocupa apenas com as variedades linguísticas, opera com uma comunidade de fala de qualquer tamanho e funciona em um complexo relacionamento entre um amplo alcance de elementos linguísticos e não linguísticos. Assim, há os domínios da política linguística que corroboram com a sua implementação. Nessa visão, a escola representa aspecto importante na escolha de que língua será utilizada como meio de instrução, o que dará habilidades para o usuário da língua adequar suas escolhas às necessidades de uso da língua, implementando também o ensino de outras línguas em adição à língua materna ou, no nosso caso, estrangeira.

Os limites da política linguística ultrapassam o fato de ser apenas prescrita oficialmente com intenções de regular a língua, pois, conforme afirma Johnson (2013), as políticas linguísticas são criadas, interpretadas e apropriadas por meio de níveis e estratificações diversas. Portanto, consideramos importante pensarmos até que ponto pode-se determinar uma língua estrangeira para o sistema escolar. Todo ambiente educacional envolve crenças dos atores envolvidos, que atribuem valores às línguas, especialmente se considerarmos a ideologia monolíngue que cultivamos em relação ao ensino de língua estrangeira.

Spolsky defende que os membros de uma comunidade de fala (*speech community*) compartilham um conjunto de representações sobre a linguagem, sobre as línguas faladas por outros povos e sobre as práticas linguísticas, no caso língua estrangeira. Muitas vezes, essas representações fomentam a constituição daquilo que Spolsky denomina de “ideologia consensual”, que pode levar à atribuição de valor positivo e prestígio a uma língua e a determinados usos linguísticos, como a língua inglesa na sociedade brasileira. Nos termos do autor, “ideologia ou crenças linguísticas designam o consenso de uma comunidade de fala acerca de qual valor atribuir a cada uma das variantes ou variedades linguísticas que compõem seu repertório” (SPOLSKY, 2004, p. 14, tradução nossa).¹¹

Alinhada à perspectiva de Johnson (2013), Schiffman (2006), Spolsky (2004, 2009), Sohamy (2006), Souza e Roca (2015) e Abreu (2016), de política linguística parte mais da análise das práticas e representações linguísticas e menos de discussão da legislação oficial, neste trabalho, observamos as práticas linguísticas, crenças e decisões de gerenciamento linguístico de uma comunidade ou Estado no que diz respeito ao Espanhol. Ela pode aparecer de forma explícita em documentos oficiais, como a Constituição, ou de forma difusa em diferentes documentos oficiais e práticas sociais. As representações se referem às ideologias

¹¹ **No original:** “Language ideology or beliefs designate a speech community’s consensus on what value to apply to each of the language variables or named language varieties that make up its repertoire.”

sobre a língua/linguagem que subjazem às políticas, enquanto as práticas linguísticas se relacionam à ecologia linguística de uma região e focalizam as práticas que, de fato, ocorrem na comunidade, independentemente da política linguística oficial.

2.5 ABORDAGEM PARA O ESPANHOL EM SERGIPE

Na perspectiva da PPL de análise multidimensional desenvolvido por Spolsky (2004, 2009), a política linguística é composta por três dimensões: declaradas, praticadas e percebidas. A política declarada é definida como os esforços observáveis e explícitos realizados por alguém ou algum grupo ou por um governo que tem ou afirma ter autoridade de modificar as práticas ou as crenças dos participantes de um dado domínio social sobre as suas práticas ou crenças. As políticas de ensino de línguas estrangeiras no Brasil, a partir da Constituição de 1988 até a Lei 13.415/17, correspondem às políticas ascendentes. Na seção 3, abordamos as resoluções, leis, etc. que tratam da determinação da língua estrangeira que é implementada na Educação Básica, com enfoque no Espanhol.

As políticas praticadas se referem às escolhas e comportamentos em relação às línguas do modo que as pessoas realmente fazem, tais como: a escolha de uma variedade específica para realizar uma determinada função comunicativa, a escolha de uma variante linguística para se adequar ao interlocutor, a escolha de que variedade usar para mostrar ou esconder uma identidade, ou, ainda, qual língua ofertar em um sistema educacional, ou escolher em uma avaliação oficial. Na seção 4, discorremos sobre a política linguística praticada para oferta de língua estrangeira, Espanhol, examinando as práticas no processo de interpretação e implementação da Lei 11.161/05 nas ações de implementação da língua no contexto local de Sergipe.

As políticas percebidas se relacionam às crenças e as atitudes atribuídas às línguas, às variedades e às variantes linguísticas e ainda representam as crenças dos membros de uma comunidade sobre a importância desses valores. Na seção 5, tratamos das motivações e crenças na aprendizagem de uma língua estrangeira para, na seção 6, apresentar os resultados de uma investigação sobre a escolha do Espanhol como língua estrangeira no ENEM 2016.

3 POLÍTICAS DECLARADAS PARA O ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

No Brasil, o ensino de língua estrangeira enquanto disciplina escolar na Educação Básica vive oscilando sobre qual(is) a(s) língua(s) a serem escolhidas para serem ensinadas. Tradicionalmente, a PPL nacional é atrelada à política de *status* e à ideologia da homogeneidade monolinguista quando nos referimos à oferta de língua estrangeira para a educação brasileira.

A gestão da língua refere-se à política declarada, que é definida como os esforços observáveis e explícitos realizados por alguém ou algum grupo ou por um governo que tem ou afirma ter autoridade de modificar as práticas ou as crenças dos participantes de um dado domínio social sobre as suas práticas ou crenças.

As políticas linguísticas declaradas correspondem às políticas *ascendentes* e, portanto, funcionam como lei. Essas políticas, assim como o planejamento linguístico, se referem à formulação e proclamação de uma política ou plano explícito, mas, não necessariamente está escrita em um documento formal, oficial, sobre o uso da linguagem (SPOLSKY, 2004).

Apresentamos, nesta seção, uma retrospectiva das políticas de ensino de línguas estrangeiras no Brasil, a partir da Constituição de 1988 até a Lei 13.415/17, com foco no Espanhol.

A institucionalização do Espanhol no sistema educacional brasileiro sempre esteve em um pêndulo entre o que a política declarava (resoluções, leis, etc.) e a política praticada. Vejamos o quadro orientativo do processo histórico político passado pela política linguística do Espanhol no Brasil, com base em Paraquett (2008), que apresenta um panorama amplo e resumido, porém objetivo, do que foi *dito e feito* sobre o ensino de Espanhol como Língua Estrangeira ao longo dos anos no Brasil.

Quadro 1: O caminho do ensino de E/LE na legislação (PARAQUETT, 2008).

Análise do processo da implantação do Espanhol		
ANO	DITO	FEITO
1919	Institucionalização do ensino de E/LE no Colégio Dom Pedro II (RJ).	Manteve-se como disciplina optativa até o ano de 1925.
1942	Assinatura do decreto-lei número 4.244	Reconhecimento do Espanhol como uma das línguas do ensino médio ao lado do Português, Latim, Grego, Francês e Inglês.
1958	Projeto de lei (4.606/58)	Alteração do decreto anterior, obrigando o ensino de Espanhol nas mesmas bases do ensino de Inglês.
1961	1ª versão Lei de Diretrizes e Bases	Não se especifica a Língua Estrangeira a ser estudada nas escolas.
1971	2ª versão Lei de Diretrizes e Bases	Segue sem especificar a Língua Estrangeira a ser estudada nas escolas, deixando a cargo da comunidade escolar a LEM a ser ofertada.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de Paraquett (2008).

O quadro 1 sistematiza o panorama da legislação no que tange ao ensino de Espanhol e permite traçar o percurso de como foi esse processo de construção das políticas educacionais adotadas ao longo do processo de oferta do Espanhol como opção de Língua Estrangeira.

Considerando a perspectiva de política linguística assumida para a análise, estabelecemos como marco a Constituição de 1988, a partir da qual sistematizamos, no quadro 2, as políticas declaradas para o ensino de Língua Estrangeira no Brasil, com ênfase ao Espanhol, para maior detalhamento.

Quadro 2: Políticas e planificação de ensino de língua estrangeira no Brasil.

Políticas de Ensino de Língua Estrangeira no Brasil	
ANO	POLÍTICA LINGUÍSTICA
1988	Publicação da Constituição Federal (05/10/88), que estabelece que a União é a responsável por legislar e elaborar as leis e diretrizes de base para a educação.
1996	Publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (20/12/96) que tornou o ensino de Línguas obrigatório a partir da 5ª série. No Ensino Médio seria incluída uma língua estrangeira moderna, escolhida pela comunidade, e uma segunda opcional.
1998	Publicação dos PCN de 5ª a 8ª séries listou os objetivos da disciplina. Com base no princípio da transversalidade, o documento sugere uma abordagem sociointeracionista para o ensino de Língua Estrangeira.
2000	Na edição dos PCN voltados ao Ensino Médio, a Língua Estrangeira assumiu a função de veículo de acesso ao conhecimento para levar o aluno a comunicar-se de maneira adequada em diferentes situações.
2005	Lei nº 11.161, que institui a obrigatoriedade do ensino de Espanhol. Conselhos Estaduais devem elaborar normas para que a medida seja implantada em cinco anos, de acordo com a peculiaridade de cada região.

2006	Publicação de um capítulo específico para o ensino de Espanhol, com vistas a contribuir para a formação de indivíduos, nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCCEM).
2016	Medida Provisória 746, de 22 de setembro de 2016, que revoga a Lei 11.161 de oferta obrigatória do Espanhol pela escola e de matrícula facultativa por parte do aluno do ensino médio.
2017	Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 – Lei da reforma do Ensino Médio – que revoga definitivamente a lei da oferta obrigatória de oferta do Espanhol pela escola de Ensino Médio. Afirma que a língua estrangeira opcional ofertada deve ser preferencialmente o Espanhol.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de dados coletados nos documentos legais e pedagógicos brasileiros.

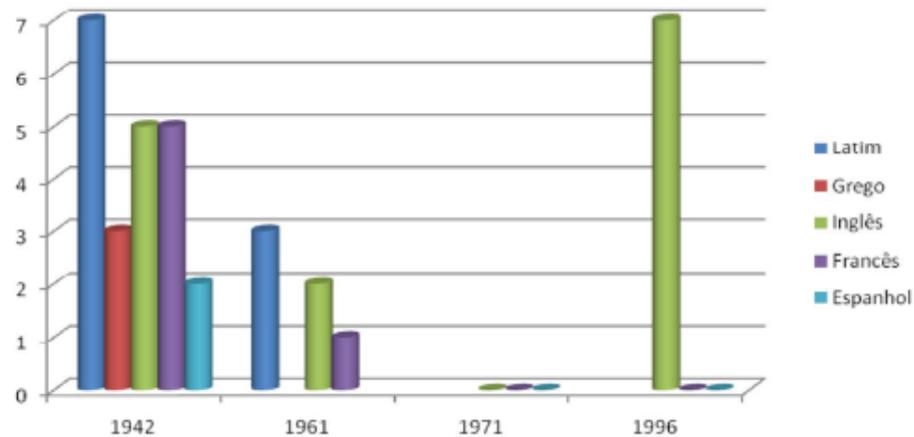
A partir da promulgação da Constituição de 1988, em 05 de outubro, e da entrada em vigor da Lei n. 9394 em 20 de dezembro de 1996, que criou a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), decorrem as demais normas e dispositivos legais relativos à legislação educacional brasileira sobre ensino de línguas estrangeiras.

3.1 CONSTITUIÇÃO DE 1988 E LEI 9394/96

O percurso para a PPL para línguas estrangeiras começa pela promulgação da Constituição Federal de 1988, que é considerada um marco para a política linguística contemporânea brasileira. No texto constitucional, fica estabelecida a elaboração do documento oficial para determinar as diretrizes e bases nacionais para a educação. Os parâmetros determinados pela Carta Magna afirmam que “**Art. 22.** Compete privativamente à União legislar sobre: (EC no 19/98) [...] XXIV – diretrizes e bases da educação nacional; [...]” (BRASIL, 1988, p. 28). Com essa premissa estabelecida na Constituição de 1988, e com aprovação da LDB, Lei 9394/1996, as línguas estrangeiras voltam realmente a figurar no currículo com caráter obrigatório a partir da 5ª série no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

A orientação da Constituição de 1988 para a elaboração de uma lei de diretrizes e bases da educação nacional adequada à nova realidade da educação e da sociedade brasileira leva a Câmara Federal a aprovar um projeto seguindo os parâmetros constitucionais. Destarte, após ser ignorado, pelas LDBEN anteriores (1942; 1961; 1971), o ensino de línguas estrangeiras começa a reaparecer no currículo escolar. Ao verificarmos a oferta de línguas estrangeiras na educação brasileira, amparada pelas LDBEN, constatamos que entre 1961 e 1996 há um apagamento deste componente curricular, como podemos ver no gráfico 1.

Gráfico 1: Oferta de línguas estrangeiras da LDB de 1942 até a de 1996 (DAY, 2012, p.8).



Fonte: Gráfico da oferta de línguas estrangeiras da LDB de 1942 até a de 1996, elaborado por DAY, 2012, p.8.

A falta de obrigatoriedade do ensino de línguas nas escolas, formalmente colocada na LDB de 1961 e, posteriormente, na de 1971, foi um retrocesso para o desenvolvimento do ensino de língua estrangeira no Brasil: houve um apagamento da oferta dessa disciplina na Educação Básica. A Lei 9394 de 1996 promove uma mudança da perspectiva monolíngue tão difundida e arraigada na política linguística educacional brasileira. A partir dessa nova LDBEN, a disciplina de língua estrangeira volta a figurar na prática curricular com caráter obrigatório a partir do 6º ano do Ensino Fundamental: “Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição” (BRASIL, 1996, Cap. II, Seção I, Art. 26, § 5º).

A inclusão de oferta de ensino de língua estrangeira no sistema escolar pela Lei 9394/96 foi um avanço, fazendo com que a PPL de ensino de línguas estrangeiras elaboradas e implementadas pelo poder público determinasse o ensino de uma única língua no sistema educacional brasileiro. O Estado estabeleceu o papel da língua estrangeira em resposta ao cenário político, econômico e social da época e levou à homogeneidade de oferta no ensino de línguas no país: o Inglês. Esse cenário persistiu até 2005, quando se deu a promulgação da Lei nº 11.161 que tornou a oferta de Espanhol como LE obrigatória. Até então, falar em ensino/aprendizagem de língua estrangeira nas escolas brasileiras significava ofertar Inglês, pois, a partir da LDBEN/96, apenas a língua inglesa ocupou a função de língua estrangeira tanto para o Ensino Fundamental como para o Ensino Médio das escolas públicas brasileiras.

Se as LDB anteriores, de 1961 e 1971, ignoram a importância das línguas estrangeiras ao deixar de incluí-las dentre as disciplinas obrigatórias (Português, Matemática, Geografia, História e Ciências), a de 1996 representou uma reavaliação positiva e um realinhamento do

ensino de LE no Brasil, ainda que com limitações, dadas as condições da escola pública brasileira com falta de recursos humanos (professores) e financeiros (verba para abertura e contratação docente), com um número de horas reduzido, uma hora-aula por semana (cinquenta minutos), dedicado à disciplina e apenas com uma língua estrangeira moderna obrigatória. (BRASIL, 1998, p. 21).

A LDB/96 não predeterminou a língua estrangeira moderna a ser ofertada, nem a sua carga horária. O ensino de 1º e 2º graus foi substituído por Ensino Fundamental e Médio, e a forma como a Educação Básica se estrutura permite uma grande flexibilidade curricular, abrangendo não só a sua organização, conforme está previsto no Art. 23:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (BRASIL, 1996)

Essa flexibilidade na estrutura curricular é transferida à oferta da disciplina de língua estrangeira para o ensino médio que determinava que “será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição” (BRASIL, 1996, Art.36, Inciso III).

Não há uma pré-determinação por parte da Lei 9394 no tocante à metodologia de ensino de língua estrangeira a ser utilizado pelos professores nas escolas do país ao instituir a volta da obrigatoriedade de uma língua estrangeira no ensino fundamental e médio. É claro que a partir Dos Princípios e Fins da Educação Nacional do Título II, que orientam que o ensino seja ministrado nos princípios do *pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas* (BRASIL, 1996, p. 14, Art. 3, Inciso III), isso se efetiva partindo das Disposições Gerais da Capítulo I que garantem a flexibilidade curricular.

Em suma, a LDB/96, como PPL para as línguas estrangeiras e enquanto política linguística declarada (SPOLSKY, 2004) e explícita (HORNBERGER; CORONEL-MOLINA, 2004; SHOHAMY, 2006), permitiu aos estudantes acesso a uma língua estrangeira de oferta de caráter obrigatório no ensino fundamental e médio, e, no ensino médio a uma segunda língua em caráter opcional. Na verdade, apesar da Lei 9394 incluir a obrigatoriedade da LE, ainda se fazia necessário buscar políticas linguísticas educacionais para o ensino de língua(s) no âmbito escolar que proporcionassem tanto o enriquecimento dos componentes curriculares quanto à pluralidade de línguas, de modo a levar também a uma mudança em relação ao

legado nas práticas de ensino construídas na tradição monolinguista, como se vê nos documentos pedagógicos oficiais.

3.2 ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS

De base pedagógica, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio e a Base Nacional Curricular Comum apresentam base para a inclusão da oferta do Espanhol.

3.2.1 Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental

Baseando-nos na concepção da PPL como uma ação do Estado que orienta os objetivos do ensino e aquisição, no caso, da língua estrangeira, decorrem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de língua estrangeira como uma política linguística de cunho pedagógico complementar à LDB/96. A partir da orientação estabelecida pela Lei 9394/96, em 1998, o MEC publicou o PCN de língua estrangeira de 5^a a 8^a séries (atualmente do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental, conforme mudança da Lei 11.274/06, que regulamenta o Ensino Fundamental de 9 anos) com objetivo de auxiliar o professor e as escolas no desempenho de seu trabalho, apresentando propostas de reorientação curricular feitas pelas Secretárias Estaduais e pelo Ministério de Educação.

Os PCN justificam a inclusão da disciplina de língua estrangeira no Ensino Fundamental dando sua importância à formação do aluno, já que possibilita o aumento da sua autopercepção como ser humano e como cidadão. Para alcançar esse objetivo, a língua estrangeira “deve centrar-se no engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social” (BRASIL, 1998, p.15).

As orientações se alinham à abordagem de viés sociointeracionista, com base nos princípios dos temas transversais para o ensino de língua estrangeira que indica que ao se engajarem no discurso, os alunos consideram aqueles a quem se dirigem ou quem se dirigiu a elas na construção social do significado. No processo o posicionamento dos alunos na instituição, na cultura e na história, o aluno utiliza conhecimentos sistêmicos, de mundo e de organização textual, além de ter de aprender como usá-los na construção social do significado via Língua Estrangeira. A conscientização desses conhecimentos e a de seus usos são prioritários na aprendizagem, uma vez que enfoca aspectos metacognitivos e desenvolve a consciência crítica do aluno “no que se refere a como a linguagem é usada no mundo social, como reflexo de crenças, valores e projetos políticos” (BRASIL, 1998, p.15).

Os PCN ainda apontam para a necessidade de serem considerados três fatores para orientar a inclusão de uma determinada língua estrangeira no currículo: história, comunidades locais e tradição; desse modo, é valorizada uma abordagem voltada à interação do aprendiz e incorporando aspectos socioculturais da língua através da leitura. Para Leffa (1999, p. 16),

Os Parâmetros não chegam a propor uma metodologia específica de ensino de línguas, mas sugerem uma abordagem sociointeracional, com ênfase no desenvolvimento da leitura, justificada, segundo seus autores, pelas necessidades do aluno e as condições de aprendizagem.

No caso específico do ensino da língua Espanhola, há uma visão diferente frente a outras línguas. Enquanto para as línguas estrangeiras em geral, a leitura ganha peso em relação às outras habilidades comunicativas, para o Espanhol não há essa orientação, dado que no Brasil a língua se encontra em regiões de fronteiras nacionais de algumas línguas de interação e comunicação nos espaços das comunidades de imigrantes (polonês, alemão, italiano, etc.), podendo usar a língua estrangeira, no nosso caso o espanhol, como instrumento de comunicação oral (BRASIL, 1998, p.20).

Tomando por base o documento, o ensino de Espanhol, pelo fato de o Brasil compartilhar fronteiras com países hispano-falantes, deve estar centrado também, no desenvolvimento das habilidades orais. Porém, essa questão não é abordada com profundidade neste documento, que apenas enfatiza o uso que se faz da língua estrangeira via leitura como principal habilidade para a aprendizagem.

3.2.2 Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e Orientações Curriculares para o Ensino Médio

Assumindo a concepção da PPL como uma ação do Estado que orienta os objetivos do ensino e aquisição da língua estrangeira, entendemos os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) de língua estrangeira como uma política linguística de cunho pedagógico complementar à LDB/96. Em 2000, baseado na orientação estabelecida pela Lei 9394/96, o MEC publicou os PCNEM. Nesse documento, a língua estrangeira assume a função de veículo de acesso ao conhecimento para levar o aluno a comunicar-se de maneira adequada em diferentes situações. Os PCNEM ressaltam a valorização das línguas estrangeiras como disciplina a ser ensinada na escola e efetivamente nesse documento assegura a sua autonomia e importância na formação do currículo escolar:

No âmbito da LDB, as Línguas Estrangeiras Modernas recuperam, de alguma forma, a importância que durante muito tempo lhes foi negada. Consideradas, muitas vezes, de maneira injustificada, como disciplina pouco relevante, elas adquirem, agora, a configuração de disciplina tão importante como qualquer outra do currículo, do ponto de vista da formação do indivíduo. Assim, integradas à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, as Línguas Estrangeiras assumem a condição de serem parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado. (BRASIL, 2000, p.25).

No Ensino Médio, a língua estrangeira deve ocupar um espaço importante no currículo das escolas e deixar de ser tratada como uma matéria isolada, que até então se pautava na leitura e memorização de aspectos gramaticais, priorizando o estudo de textos escritos. Entretanto, se precisa pautar uma escola que coloque como elemento central de desenvolvimento dos cidadãos, que não forme por meio da imposição de modelos, de exercícios de memorização, da fragmentação do conhecimento, da ignorância dos instrumentos mais avançados de acesso ao conhecimento e da comunicação. Faz-se necessário uma escola com uma postura aberta e próxima das mudanças sociais, a escola como instituição pública como parte integrante da sociedade e, por conseqüência, dos alunos.

No documento do Ensino Médio, há a indicação da inclusão de oferta do Espanhol, castelhano, como possibilidade de Língua Estrangeira, evidenciando a influência da assinatura do Tratado de Assunção e atendendo, de forma implícita, à adesão do Brasil ao Protocolo de Intenções do MERCOSUL, no que se refere à inclusão da língua Espanhola no sistema educacional brasileiro. Ao mesmo tempo, ressalta-se a questão do monopólio linguístico na oferta de língua estrangeira, Inglês, até a promulgação da Lei 11.161, em especial nas escolas públicas, afirmando que a língua inglesa “não deve ser a única possibilidade a ser oferecida ao aluno. Em contrapartida, verificou-se, nos últimos anos um crescente interesse pelo castelhano. “De igual maneira, entendemos que tampouco deva substituir-se um monopólio linguístico por outro.” (BRASIL, 2000, p. 27).

Nesse documento, o ensino de Espanhol, pelo fato de o Brasil compartilhar fronteiras com países hispano-falantes, deve também centrar-se no desenvolvimento das habilidades linguísticas, tanto escritas como orais. Essa questão é abordada no documento, além do tópico sobre o levantamento da questão do monopólio linguístico da língua inglesa, que predominou até a inclusão do castelhano como opção de língua para a disciplina escolar. O documento destaca alguns aspectos fundamentais da disciplina de língua estrangeira que foram materializados em duas partes para a Educação Básica: do 6º ao 9º ano do Ensino

Fundamental em 1998, e, do 1º ao 3º do Ensino Médio em 2000, onde o MEC lança as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.

Em 2005 foram elaboradas e publicadas as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCNEM), em três volumes: volume 1 - Linguagem, código e suas tecnologias, volume 2 – Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias e volume 3 – Ciências humanas e suas tecnologias. Em 2006, no ano seguinte à promulgação da Lei 11.161, como ação para implementação da oferta obrigatória do Espanhol, houve a inclusão nas OCNEM de um capítulo específico para o ensino da língua Espanhola, o capítulo quatro, “Conhecimento de Espanhol”, que abriu margem para confirmar a oficialização que o Espanhol estava vivenciando naquele momento no sistema educacional brasileiro. A publicação desse capítulo atendeu a uma das ações de planificação linguística para a implementação da Lei 11.161/2005. As OCNEM deram destaque ao Espanhol, relevando a sua importância para a integração:

Mais de uma vez o Espanhol esteve presente como disciplina em nossas escolas, porém essa nunca esteve tão claramente associada a um gesto marcado de forma inequívoca por um objetivo cultural, político, econômico, uma vez que a LDB prevê a possibilidade de oferta de mais de uma língua estrangeira, sem nenhuma outra especificação. É fato, portanto, que sobre tal decisão pesa um certo desejo brasileiro de estabelecer uma nova relação com os países de língua Espanhola, em especial com aqueles que firmaram o Tratado do Mercosul. (BRASIL, 2006, p. 127).

O destaque dado ao ensino do Espanhol no currículo das escolas públicas e privadas de Ensino Médio, decorrente da Lei 11.161/2005, deriva na elaboração das OCNEM, em 2006, com referências específicas para o ensino do Espanhol no Brasil, aponta o movimento do Estado para uma PPL explícita de LE no campo educacional.

3.2.3 Base Nacional Comum Curricular

Em abril de 2017, é apresentada a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE). O CNE foi responsável por elaborar o parecer e o projeto de resolução sobre a BNCC e, a partir da homologação da BNCC, começaria o processo de formação e capacitação dos professores e o apoio aos sistemas de educação estaduais e municipais para a elaboração e adequação dos currículos escolares.

A BNCC tem por base a documentação que direciona a educação brasileira. Desde a promulgação da Constituição Federal em 1988, estava previsto a criação de uma Base Nacional Comum, com a fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental no artigo 210, parágrafos 1º e 2º:

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (BRASIL, 1988)

A necessidade de uma Base Nacional Comum Curricular também é legitimada pela LDB da Educação Básica, em 1996, no inciso IV do artigo 9º, que estabelece que em conjunto os Estados, Distrito Federal e os Municípios elaborarão as competências e diretrizes para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos para a Educação Básica a nível nacional. (BRASIL, 1996)

A LDB fornece dois conceitos para a elaboração da BNCC. O primeiro, vincula o que é básico e comum e o que é diverso em matéria curricular: as competências e diretrizes são comuns, mas os currículos são diversos. O segundo, refere-se ao foco do currículo: os conteúdos curriculares servem ao desenvolvimento das competências. Essas noções estão presentes na BNCC, retomando a LDB, que, no artigo 26, define:

Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

A partir das Diretrizes Nacionais Curriculares, que foram baseadas na LDB/96 com a Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência de 10 anos. Das 20 metas estabelecidas pelo PNE para alcançar a qualidade da Educação Básica, quatro delas tratam da BNCC.

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

Meta 2: universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.

Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de

vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio. (PNE, 2014, p. 9-10).

Em 2015, com a Portaria 592, é instituída a Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da BNCC. Em outubro, tem início a consulta pública para a construção da primeira versão do documento com contribuições da sociedade civil, de organizações e entidades científicas. Em março de 2016, a primeira versão do documento é finalizada. Em junho, seminários com professores, gestores e especialistas abertos à participação pública são realizados por todo o Brasil, já para debater a segunda versão da BNCC. Em agosto, começa a ser redigida a terceira versão.

No que se refere à oferta de língua estrangeira, o documento já segue a determinação da Lei 13.415/17 que estabelece a oferta obrigatória de Inglês para o Ensino Fundamental, a partir do sexto ano e todo o Ensino Médio.

A BNCC como documento que orienta a implementação da Lei 13.415/17, conhecida como “Lei da reforma do Ensino Médio”, que fez mudanças na Lei 9394/96 para a Educação Básica e propôs uma flexibilização no currículo para os alunos, determina que o Ensino Médio se organize como o Ensino Fundamental em quatro áreas de conhecimento. A área das Linguagens prescreve as disciplinas de língua portuguesa, artes, educação física e língua inglesa como obrigatórias nos três anos do ensino médio. Segundo o documento, é instituído o estudo da língua inglesa que, para na BNCC assevera sobre a probabilidade dos alunos ampliarem os horizontes de comunicação e intercâmbio cultural, científico e acadêmico e nesse sentido, abrirem novos percursos de acesso, construção do conhecimento e participação social. (BRASIL, 2017).

Dentre as alterações na base, estão a não obrigatoriedade da oferta de duas línguas estrangeiras para o Ensino Médio e a revogação da Lei 11.161 que obrigava a oferta de Espanhol. A BNCC predetermina para a área de Linguagens e suas tecnologias, que no Ensino Médio a área se responsabilizará em propiciar oportunidades para a consolidação e a ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens – artísticas, corporais e verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) –, que são objeto de seus diferentes componentes (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa) (BRASIL, 2017).

O Inglês passou a ser a disciplina obrigatória no ensino de língua estrangeira, a partir do sexto ano do Ensino Fundamental. Antes da reforma, as escolas podiam escolher se a língua estrangeira ensinada aos alunos seria o Inglês ou o Espanhol, ou as duas. Agora, se a escola só oferece uma língua estrangeira, essa língua deve ser obrigatoriamente o Inglês. Se ela oferece mais de uma língua estrangeira, a segunda língua, preferencialmente, deve ser o Espanhol, mas isso não é obrigatório. Vejamos a seguir, com detalhes, as duas leis que tratam do Espanhol: a que cria a obrigatoriedade de sua oferta, e a que a revoga.

3.3 LEI 11.161/2005 – “LEI DO ESPANHOL”

A institucionalização do Espanhol no sistema educacional brasileiro sempre esteve em um pêndulo entre o que determinava a política declarada (resoluções, leis, entre outras) e o que era ofertado pelas secretarias estaduais de educação em termos de língua estrangeira, a política praticada.

O processo histórico da PPL de oferta de Língua Estrangeira no Brasil para o Espanhol sempre foi um processo vulnerável. A partir da LDB/96, com a volta do caráter obrigatório das línguas estrangeiras no currículo da Educação Básica, é que surge a possibilidade da oferta do Espanhol como disciplina de língua estrangeira.

A LDB/96 determina a oferta de uma língua estrangeira de caráter obrigatório para o Ensino Médio; a Lei 11.161, de 05 de agosto de 2005, transformou o Espanhol na língua estrangeira de oferta obrigatória para o currículo do Ensino Médio. Essa obrigatoriedade é resultado de uma PPL, que levou em consideração o *status* (político, econômico, social e linguístico) atribuído à língua Espanhola, decorrente do tratado do MERCOSUL para a sua oficialização como uma das línguas a serem ensinadas nas escolas, fazendo parte da política declarada do governo brasileiro.

Entretanto, a inserção da língua Espanhola pela Lei 11.161/05 como língua estrangeira de oferta obrigatória no currículo do Ensino Médio foi imposta ao sistema educacional decorrente de uma conjuntura mais ampla e de cunho político-econômico: o pagamento da dívida externa do Brasil com a Espanha pelo banco espanhol Santander: “[...] o acordo que o MEC fez, recentemente, com o Banco Santander. Para quem não sabe, esse Banco vai assumir a dívida que o Brasil tem com a Espanha, em troca de educação.” (PARAQUETT, 2008, p.52).

Desse acordo de pagamento da dívida do Brasil com a Espanha, o estado brasileiro se comprometeu a executar ações para implementar a oferta do Espanhol no Ensino Médio. Desse processo de implementação da PPL, decorrem duas ações declaradas: a inclusão do

Espanhol como opção de Língua Estrangeira no ENEM, a partir de 2010, e no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a partir de 2011.

A LDB/96 determina que a partir do 6º ano, pelo menos uma LE deveria ser ensinada, e essa escolha estaria a cargo da comunidade escolar, ou seja, ainda que seja de oferta obrigatória, a língua estrangeira (Inglês, Francês, Espanhol, Alemão, etc.) deveria ser escolhida pela comunidade, excluindo desse processo de escolha o professor, o diretor da escola, o coordenador e o próprio Estado. Embora o poder de escolha fosse da comunidade, o que de fato acontecia era que, em função da disponibilidade de docentes, o Estado, em uma PPL ascendente, impôs o ensino da língua inglesa.

No Ensino Médio, devem ser ofertadas duas línguas estrangeiras, uma obrigatória e outra optativa, ambas também de escolha a cargo da comunidade escolar. Entretanto, a partir da inclusão da língua estrangeira na LDB, o Inglês passou a ocupar a função de língua estrangeira moderna na educação básica. Embora o Estado tenha estabelecido a política declarada de escolha de língua, sinalizando um cenário plurilinguístico, a língua estrangeira que de fato foi implementada e ensinada no sistema educacional brasileiro, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio, foi o Inglês, levando em consideração o cenário político, econômico e social. A PPL de ensino de língua estrangeira elaborada e implementada pelo poder público levou à oferta de Inglês para toda a Educação Básica no país, até 2005.

A inclusão da oferta do ensino de Espanhol como LE para a educação básica, a partir de 2005, se daria de modo facultativo no Ensino Fundamental: “§ 2º É facultada a inclusão da língua Espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries” (BRASIL, 2005) e, de modo obrigatório, no ensino médio: “Art. 1º O ensino da língua Espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio” (BRASIL, 2005). O período para ser implementada nas escolas brasileiras era até 2010: “§ 1º O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei” (BRASIL, 2005).

O processo de aprovação da Lei 11.161/2005 só foi possível devido a LDB/1996 incluir a obrigatoriedade da língua estrangeira nos currículos da Educação Básica, como nos elucida Rodrigues (2010, p.9, grifos do autor) explica:

Foi tendo em conta essas normativas de 1996 que a textualidade da Lei Nº 11.161/2005 precisou funcionar para poder ser aprovada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo presidente da República, isto é, para poder existir. Neste sentido, quando o Artigo 1º desta lei afirma que o ensino da língua Espanhola deverá ser “*de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno [...] nos currículos plenos do ensino*

médio” (BRASIL, 2005), seu texto está dialogando de modo fundamental com o texto da LDB de 1996, pois tornar o Espanhol uma disciplina obrigatória nos currículos desse nível de ensino suporia ferir a LDB e, neste caso, uma lei que propusesse essa alteração seria declarada inconstitucional, o que inviabilizaria sua aprovação.

Se analisarmos a Lei 11.161 à luz do que determina a LDB/96, a oferta obrigatória do Espanhol para o Ensino Médio não deixou de ser uma PPL ascendente, dado que impôs as escolas a adotarem nos currículos o Espanhol como opção de língua estrangeira obrigatória. A comunidade escolar e os alunos foram vedados de escolher a língua estrangeira que iriam estudar.

Na prática, a “lei do Espanhol” deu continuidade a uma PPL hegemônica monolíngue de ensino de línguas estrangeiras, que antes representava pela prevalência do Inglês, única LE ofertada para a Educação Básica até a aprovação da oferta obrigatória do Espanhol para o ensino médio, para se adotar uma nova língua hegemônica, o Espanhol, ignorando a formação do aluno para a cidadania, “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania [...]” (BRASIL, 1988, Capítulo III, Seção I, Art. 205, p. 121), e a abertura para o plurilinguismo de que trata a Constituição Federal de 1988.

Nos termos da LDB/1996, não caberia ao Estado definir quais critérios ou fatores seriam mais relevantes para a pré-determinação da inclusão de uma dada língua estrangeira no sistema escolar brasileiro. Ao mesmo tempo, não podemos ignorar que, em um macrocontexto, global, o Inglês se estabelece pelo que representa política e economicamente no mercado mundial; já o Espanhol, em um microcontexto, em um âmbito supranacional, teve oficialmente *status* de LE obrigatória no Brasil, o que elimina as reais possibilidades de escolha de que tratava a LDB/96, considerando que a escolha se referia as outras línguas, que não incluía o Espanhol (obrigatória por força da lei).

Não podemos ignorar também que o Espanhol teve oficialmente *status* de língua estrangeira obrigatória para a Educação Básica no Brasil devido a dois fatores: em primeiro plano, o poder econômico que essa língua representou à possibilidade de ampliação e fortalecimento de negócios comerciais com todos os países hispano-falantes da América, e, em segundo plano, a proximidade geográfica e cultural entre as pessoas dos países de língua Espanhola e o Brasil.

Nesses termos, nenhuma escola efetivamente tinha a opção de ofertar apenas uma língua, (diante da impossibilidade de se ofertar duas ou mais) se essa não fosse o Espanhol,

independentemente de quais fossem os fatores motivacionais. Na prática, o Espanhol se tornou a única língua estrangeira de oferta obrigatória no Brasil e todas as demais opcionais, o que feriu o direito de escolha assegurado pela LDB 9394/96. Diante da obrigatoriedade de ofertar-se uma língua e da impossibilidade de ofertar-se também uma segunda ou terceira, caso de diversos municípios do Brasil, o dirigente escolar não encontrava outra opção, senão a de seguir a Lei 11.161/2005, que impunha a língua a ser ofertada e não aquela que abria possibilidades para a escolha da comunidade escolar devido às reais condições da escola pública no país.

Nesse contexto de implementação do ensino de Espanhol no Brasil não houve somente aspectos negativos: a sua oficialização trouxe aspectos positivos, pois levou à ampliação da demanda por cursos de formação inicial e continuada na área (a Universidade Federal de Sergipe, por exemplo, na sua atuação criou o curso de Licenciatura em Letras com habilitação em Espanhol, em 2000, e o curso Letras com habilitação em Espanhol e Português, em 2007), e a uma significativa ampliação do mercado editorial, com a inclusão do Espanhol no PNLD, além de fomentar a pesquisa sobre a língua, a literatura, a cultura e o ensino. As pesquisas sobre o Espanhol passaram a ser cada vez mais frequentes nos cursos de pós-graduação, contribuindo para a capacitação de docentes que hoje atuam tanto nas escolas de Educação Básica como nas Universidades e nos Institutos Federais.

A partir da inclusão da língua Espanhola no Ensino Médio, organizaram-se regularmente eventos acadêmicos como: Congresso Brasileiro de Hispanistas, Congresso Brasileiro de professores de Espanhol, Congresso Internacional de Professores das Línguas Oficiais do MERCOSUL. Formaram-se grupos de pesquisa; comitês e comissões oficiais na própria estrutura do MERCOSUL (Grupo de Trabalho das Escolas de Fronteira; Comitê Assessor de Políticas Linguísticas e Grupo de Trabalho de Formação de Docentes de Português e Espanhol). Criou-se uma comunidade de professores e de pesquisadores que atuam pela expansão, fortalecimento e maior da circulação do Espanhol no Brasil.

Como a disciplina de língua estrangeira é de oferta obrigatória no currículo da Educação Básica, Ensino Médio, de acordo com a LDB/96, conseqüentemente teve que ser incluída na avaliação que dá acesso ao ensino superior, no caso o ENEM. Além disso, a Língua Estrangeira, Espanhol e Inglês, faz parte de outros programas de PPL e de política pública educacional do Estado para a implementação e oferta de línguas para o Ensino Fundamental e Médio no Brasil, como o Programa Nacional do Livro Didático.

3.3.1 Espanhol no Programa Nacional do Livro Didático

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) teve o seu embasamento legal na Constituição de 1988, com o caráter de obrigatoriedade do Estado em relação à educação, no artigo 208, parágrafo VII, que assevera que é dever do Estado com a educação ser efetivado mediante a garantia de (EC nº14/96, EC nº35/2006 e EC nº59/2009): “[...] VII – atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de **material didático-escolar**, transporte, alimentação e assistência à saúde. [...] (Grifo nosso) (BRASIL, 1988, p.121-122).

O PNLD é responsável por selecionar os livros didáticos considerados mais apropriados para a educação nas escolas da rede pública, o que significa que tais materiais passam por um processo de seleção por comissão de especialistas, constituída por professores da educação básica e superior que atuam como docentes das línguas estrangeiras em escolas e universidades públicas situadas nas diversas regiões geográficas do país.¹²

A inclusão da oferta de língua estrangeira no ENEM e a opção de Espanhol, a partir de 2010 “[...] por força da promulgação da Lei Federal nº 11.161/2005, desde o ano de 2010, todas as escolas públicas estaduais da Educação Básica brasileira foram obrigadas a implementar a língua Espanhola como opção de estudos para os alunos do Ensino Médio” (MARENGO, LOUREIRO, 2016, p. 85), levou o Governo Federal, em 2011, a inserir as Línguas Estrangeiras Modernas, Espanhol e Inglês, no PNLD. A seleção de material didático de língua estrangeira inicia a partir de 2011 no edital do PNLD para o Ensino Fundamental e em 2012 para o Ensino Médio.

Os editais para a análise e compra de materiais são dados a conhecer, em média, três anos antes da utilização dos livros. Sendo assim, o edital para o PNLD 2011 foi publicado em 2008, a entrega dos modelos para análise foi feita em 2009, a divulgação do Guia com a indicação dos livros aprovados, a escolha pelas escolas e a compra aconteceram em 2010 e a efetiva utilização se deu em 2011.

No edital do programa na seção dedicada às “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, baseadas nos “Princípios e critérios para a avaliação de obras didáticas destinadas ao Ensino Médio”, o livro didático deveria “favorecer a convivência do aluno com

¹² Marengo (2015/2016) realizou pesquisa sobre os livros didáticos do PNLD nas escolas públicas de Sergipe. Em 2015, coordenou a pesquisa “Livros Didáticos de Espanhol (PNLD 2015): Parâmetros e catalogação de (des)usos na Escola Pública” e, em 2016, “Articulações e usos do material didático de Espanhol em Escolas Públicas Estaduais de Sergipe”. Ambas as pesquisas foram frutos do curso de extensão “Materiais Didáticos de Espanhol para o Ensino Médio da Educação Básica Sergipana e para os cursos iniciais de Língua para Comunidade (CLIC) – 2012-2014”, que estendeu o ensino de língua estrangeira para a comunidade sergipana, externa à universidade, extramuro da UFS.

diferentes representações de linguagem, com diferentes modalidades de tipos e gêneros de textos, de épocas, regiões, funções, registros diversificados.” (BRASIL, 2009, p. 22). Essa orientação apoia a finalidade de favorecer o desenvolvimento e a formação de um leitor crítico e interativo, capaz de ultrapassar a mera decodificação de sinais explícitos.

Marcado por mudanças e alterações de leis, o sistema educacional brasileiro sofre modificações significativas. De acordo com Barros e Costa (2010), os materiais didáticos configuram-se como um dos componentes fundamentais para o estudo da língua. Daí que a sua escolha é uma tarefa importante, visto que se devem “considerar requisitos coerentes com os propósitos do professor e da instituição, com os objetivos e necessidades dos alunos, bem como com as diretrizes apontadas pelas leis e pelos documentos que regem a educação brasileira (LDB, PCN, OCEM)” (BARROS; COSTA, 2010, p. 88).

A utilização dos materiais didáticos varia de acordo com os objetivos que se pretendem alcançar com a disciplina. Eles são construídos a partir de concepções metodológicas que orientam o ensino de línguas estrangeiras nas escolas brasileiras. As OCEM preconizam que o material didático se configura em um conjunto de recursos dos quais o professor se vale na sua prática pedagógica. Dentre os diversos materiais didáticos disponibilizados “se destacam, grosso modo, os livros didáticos, os textos, os vídeos, as gravações sonoras (...), os materiais auxiliares ou de apoio, como gramáticas, dicionários, entre outros.” (BRASIL, 2006, p. 154).

Para visualizarmos o crescimento na produção de material didático em língua espanhola apresentamos, no quadro 3, os livros didáticos produzidos no Brasil entre 2005 e 2010 para o ensino de Espanhol como língua estrangeira na Educação Básica.

Quadro 3: Livros didáticos de Espanhol publicados entre os anos de 2005 e 2010.

LIVRO DIDÁTICO	ANO	AUTOR	EDITORA
<i>Síntesis de la Lengua Española</i>	2005	Iván Rodríguez Martin	Ática
<i>Encuentros</i> (Ensino Fundamental)	2005	M. Cristina Pacheco et al.	IBEP
<i>Saludos – Curso de Lengua Española</i>	2005	Iván Rodríguez Martin	Ática
<i>Encuentros</i> (Ensino Médio)	2006	Manuel D. Martins et. al.	IBEP
<i>¡Entérate!</i>	2006	Fátima Cabral Bruno et al.	Saraiva
<i>Tiempo Español</i>	2007	Enrique Melone	Atual
<i>Interacción</i>	2007	Henrique Romanos et al.	FTD
<i>Olé</i>	2007	Henrique Romanos et al.	FTD
Espanhol Novo Ensino Médio	2007	Iván Rodríguez Martin	Ática
<i>El arte de leer español</i>	2007	Deise C. L. Picanço & Terumi K. B. Villalta	Base Editorial

<i>Mi mundo y yo</i>	2008	María de los Ángeles J. García et al.	Ática
<i>Enlaces – Español para jóvenes brasileños</i>	2010	Soraia Osman et al.	Macmillan do Brasil
<i>Síntesis – Curso de Lengua Española</i>	2010	Iván Rodríguez Martín	Ática

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de dados coletados nos documentos sobre livros didáticos editados no Brasil.

Anteriormente à “lei do Espanhol”, um número significativo de livros já estava sendo produzidos no Brasil, no entanto, o PNLD ainda não contemplava os manuais didáticos de Espanhol. O reconhecimento da língua Espanhola como Língua Estrangeira Moderna (LEM) no Brasil como componente curricular e a sua inclusão no PNLD do MEC, executado pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento Escolar (FNDE) no edital do PNLD 2011, para os anos finais do Ensino Fundamental, e no edital do PNLD 2012, para o Ensino Médio, é uma ação para a sua implementação no sistema escolar, configurando-se como uma política declarada. A inclusão de LEM no PNLD permite a seleção de materiais didáticos para o Ensino Fundamental e Médio, como o edital especifica:

Apesar de o PNLD já existir há mais de dez anos, esta é a primeira vez que ele inclui o componente curricular Língua Estrangeira Moderna (LEM): Espanhol e Inglês. Trata-se, portanto, de um momento importante na história do ensino de LEM nas escolas públicas brasileiras, que reflete um reconhecimento do papel que esse componente curricular tem na formação dos estudantes. No caso específico de Espanhol, esse momento pode significar, também, uma ampliação do número de escolas que oferecem essa língua, considerando que sua inclusão no ensino público é um fato recente. Em suma, a universalização da distribuição dos livros de Espanhol e Inglês significa um avanço na qualidade do ensino público brasileiro. (BRASIL, 2011, p. 9)

Com tal inclusão, todas as escolas públicas do país, oriundas da esfera federal, estadual e municipal, puderam aderir ao PNLD e receber coleções de livros didáticos aprovados pelo Programa. Os materiais didáticos oferecidos para o ensino de Espanhol para o Ensino Fundamental pelo PNLD 2011 foram: *¡Entérate!* (2002) da editora Saraiva, de Fátima Cabral Bruno, Margareth Benassi Toni e Sílvia Ferrari de Arruda, e *Saludos. Curso de Lengua Española* (2009) da editora Ática, de Ivan Rodríguez Martín, divididas em quatro séries escolares no nível fundamental (quadro 4).

Quadro 4: Livros didáticos de E/LE selecionados para o Ensino Fundamental no PNLD de 2011.

Livro	Ano	Autor (es)	Editora
<i>¡Entérate!</i>	2002	Fátima Cabral Bruno, Margareth Benassi Toni e Sílvia Arruda	Saraiva

<i>Saludos – Curso de Lengua Española</i>	2009	Iván Rodríguez Martins	Ática
---	------	------------------------	-------

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de dados do PNLD, 2011.

No primeiro edital do PLND do Ensino Médio que ofertou coleções de língua estrangeira em 2012, três coleções foram selecionadas: *El arte de leer español* (2010) da editora Base Editorial, de Deise Cristina de Lima Picanço e Terumi Koto Bonnet Villalba, *Enlaces – Español para jóvenes brasileños* (2007) da editora Macmillan do Brasil, de Neide Elias, Soraia Osman e Sonia Izquierdo; e *Síntesis – Curso de Lengua Española* (2011) da editora Ática, de Ivan Rodríguez Martín (2011) (quadro 5). As coleções, por sua vez, são divididas em três séries escolares para serem utilizadas no nível médio.

Quadro 5: Livros didáticos de E/LE selecionados para o Ensino Médio no PNLD de 2012.

Livro	Ano	Autor (es)	Editora
<i>El arte de leer español</i>	2010	Deise Cristina Picanço e Terumi Koto Villalba	Base Editorial
<i>Síntesis Curso de Lengua Española</i>	2007	Iván Rodríguez Martins	Ática
<i>Enlaces</i>	2009	Neide Elias, Soraia Osman e Sonia Izquierdo	Macmillan do Brasil

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de dados do PNLD, 2012.

No edital do PLND do Ensino Fundamental realizado em 2014, duas coleções foram selecionadas: *Cercanía* (2012) da editora Edições SM, de Ludmila Coimbra, Luiza Santana Chaves e José Moreno Alba; e *Formación en español: Lengua y cultura* (2012) da editora Base editorial, de Terumi Koto Bonnet Villalba, Maristela Garbando e Rodrigo Rodolfo R. Mata (quadro 6).

Quadro 6: Livros didáticos de E/LE selecionados para o Ensino Fundamental no PNLD de 2014.

Livro	Ano	Autor (es)	Editora
<i>Cercanía</i>	2012	Ludmila Coimbra, Luiza Santana Chaves e José Moreno Alba.	Edições SM
<i>Formación en español: Lengua y cultura</i>	2012	Terumi Koto Bonnet Villalba, Maristela Garbando e Rodrigo Rodolfo R. Mata.	Base Editorial

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de dados do PNLD, 2014.

No edital do PNLD de 2015, os materiais didáticos oferecidos para o ensino de Espanhol para o Ensino Médio foram: *Cercanía Joven* (2013) da editora Edições SM, de Ludmila Coimbra, Luiza Santana Chaves e Pedro Luis Bacia, e *Enlaces* (2013), Macmillan do Brasil, de Soraia Osman, Neide Elias, Priscila Reis, Sonia Izquierdo e Jenny Valverde, divididas em três séries escolares no nível médio (quadro 7).

Quadro 7: Livros didáticos de E/LE selecionados para o Ensino Médio no PNLD de 2015.

Livro	Ano	Autor (es)	Editora
<i>Cercanía</i>	2013	Ludmila Coimbra, Luiza Santana Chaves e Pedro Luis Bacia	

<i>Joven</i>			Saraiva
<i>Enlaces</i>	2013	Soraia Osman, Neide Elias, Priscila Reis, Sonia Izquierdo e Jenny Valverde	Ática

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de dados do PNLD, 2015.

No PNLD 2014, para o Ensino Fundamental, 15 coleções de Espanhol participaram do processo de avaliação pedagógica, entretanto, somente duas foram aprovadas. Da mesma forma, para o Ensino Médio, PNLD 2015, foram 13 coleções inscritas para seleção de Espanhol, evidenciando critérios eliminatórios para a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. A avaliação das coleções se pautou:

[...] em uma concepção de ensino de língua estrangeira associada à formação de cidadãos engajados com o seu entorno e com o de outras realidades socioculturais no Brasil e em outros países. O foco na formação do leitor crítico e a viabilização do acesso a diversas situações de uso da língua, bem como de seus propósitos sociais, foram elementos fundamentais para a constituição dos critérios de avaliação adotados, que se reportam a uma visão de escola defensora do acesso ao conhecimento, da valorização da pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como dos aspectos socioculturais de outros povos. (PNLD, 2015, p.7).

As PPL no PNLD são de fundamental importância para estabelecer uma conexão entre ensino e produção de material didático, visando ao processo de ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira. Essa inclusão atende à Constituição de 1988 e à LDB/96, garantindo que as línguas estrangeiras façam parte do conjunto de disciplinas que definem o perfil de formação do estudante da educação básica.

3.3.2 Espanhol e as avaliações oficiais: o ENEM

O Exame Nacional do Ensino Médio foi instituído em 1998 pelo MEC como uma política pública de Estado, por meio da Portaria MEC nº 438/1998. Nesse primeiro momento, o ENEM foi um instrumento para avaliar o desempenho dos estudantes no término da Educação Básica e avaliar o perfil de saída dos alunos em fase de conclusão do Ensino Médio em todo o país. Durante mais de dez anos, esse exame foi usado única e exclusivamente para avaliar as habilidades e competências de concluintes do Ensino Médio. O ENEM permaneceu vigente como avaliação em larga escala de desempenho do aluno do Ensino Médio no Brasil até 2009. A partir de 2009, passou a vigorar o “Novo ENEM”, por meio de Portaria do INEP nº 109/2009. A partir dessa portaria sancionada, medidas governamentais estimularam o uso do ENEM não apenas como um processo de avaliação do Ensino Médio, mas como forma de

acesso ao Ensino Superior no Brasil. O Sistema de Seleção Unificada (SISU) passou a operar em larga escala no processo de alocação dos candidatos às vagas.

O conteúdo avaliado nas provas do ENEM é definido a partir de matrizes de referência em quatro áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, que abrange o conteúdo de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Literatura, Artes, Educação Física e Tecnologias da Informação; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias, que abrange os conteúdos de Química, Física e Biologia; Ciências Humanas e suas tecnologias, que abrange os conteúdos de Geografia, História, Filosofia, Sociologia e conhecimentos gerais. O exame conta também com a prova de Redação.

Embora cada área de conhecimento conte com competências e habilidades específicas existem eixos cognitivos comuns a todas as áreas. É no eixo de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, que após assumir a função de requisito para acesso ao ensino superior, que há a inclusão de língua estrangeira, Inglês e Espanhol, no ENEM: “I. Dominar linguagens (DL): dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa.” (BRASIL, 2009, p. 34). Ao se inscrever no ENEM, o candidato pode optar por qual língua estrangeira deseja ser avaliado na prova, se Espanhol ou Inglês. Esse aspecto será explorado no âmbito das políticas percebidas, mais à frente, na seção 5.

3.4 O ESPANHOL E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

A lei da obrigatoriedade da oferta do Espanhol para o ensino médio regular vigorou de 5 de agosto de 2005 a 22 de setembro de 2016. O espaço conquistado pelo Espanhol foi modificado a partir da reforma do ensino médio, já proposta e aprovada. A Medida Provisória nº 746 do governo federal, publicada em edição extra do Diário Oficial da União no dia 23 de setembro de 2016, instituiu a política de fomento à implementação da Educação Integral. No artigo 13, determinou a revogação da Lei 11.161/2005 que instituía, até então, a obrigatoriedade do ensino de Espanhol no Brasil.

A política de fomento à implementação da Educação Integral, base da reforma do Ensino Médio, transformou a MP 746/16 na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Nessa lei há dois artigos importantes para análise da PPL para a Educação Básica. O primeiro artigo é o nº 22, que revoga definitivamente a Lei 11.161/2005 e, a partir de então, não fica mais obrigatória a oferta de língua espanhola. O segundo, altera o texto da LDB/1996 “Art. 3º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que passa a vigorar acrescida do seguinte art. 35-A”, e institui no parágrafo quarto do artigo 35, a obrigatoriedade do estudo do Inglês como

LE no currículo para o Ensino Médio e do Espanhol, “preferencialmente”, caso seja ofertada uma segunda língua em caráter optativo. (BRASIL, 2017).

Assim, a Lei 13.415/2017 volta a tornar o Inglês a língua estrangeira de oferta hegemônica a partir da determinação em forma de lei de oferta na educação básica, a partir do 6º ano, alterando a redação da LDB/1996, que não pré-determinava a língua estrangeira a ser ofertada no ensino fundamental: “Art. 2o O art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações: [...] § 5o No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa” (BRASIL, 2017). Antes da reforma, pela LDB/96, a escolha era pela comunidade escolar que podia decidir qual a língua estrangeira seria ensinada aos alunos.

A Lei 13.415/2017 retoma a imposição do monolinguismo e da homogeneidade linguística como PPL do Estado para a Educação Básica. A escola passa a oferecer uma única língua estrangeira e transforma o estudo do Inglês em política linguística declarada do Estado. A aprovação e promulgação da Lei 13.415/2017 retificaram as alterações propostas na MP 746 que além de excluir a obrigatoriedade de oferta de uma segunda LE optativa, predetermina a oferta de uma LE obrigatória na lei. Para amenizar a exclusão do Espanhol após a revogação da lei 11.161/2005, para o Ensino Médio, se a escola oferecer mais de uma língua estrangeira, que passa a ter “caráter optativo”, a segunda língua, preferencialmente, deverá ser o Espanhol.

Um fato relevante na modificação da LDB é que se compararmos a nova redação com o texto do artigo 36 original podemos ver claramente que foi aberta uma brecha para que tirem definitivamente a segunda língua estrangeira da grade curricular. Se compararmos os dois incisos, na LDB/96 diz: “*será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição*”, que indica obrigatoriedade na redação antiga, indica apenas possibilidade na nova redação “*poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo*” (grifos acrescentados). Essa possibilidade frente à atual situação econômica do país pode ser utilizada para justificar a impossibilidade de oferta da segunda língua, deixando apenas, na prática, o Inglês nas escolas.

A revogação da Lei 11.161/2005 pela promulgação da Lei 13.415/2017, que retira a obrigatoriedade da oferta da língua espanhola para o Ensino Médio, não foi discutida e nem levou em consideração a opinião e as necessidades de professores, alunos e da comunidade escolar e contribui para a fragilização do processo de internacionalização nas universidades, e

retrocedeu a retomada da oferta de única língua estrangeira obrigatória, o que é um paradoxo frente a um mundo contemporâneo cada vez mais plurilíngue, mais tecnológico e mais intercultural.

Como as políticas linguísticas declaradas do Estado foram políticas *ascendentes*: ambas as leis não levaram em conta a interação cultural, histórica e linguística no sistema educacional brasileiro, além de manter uma forte tradição monolíngue na oferta de línguas presente na educação brasileira que perpassa as PPL de LE no país (HAMEL, 2003; STURZA, 2006; OLIVEIRA, 2007). Portanto, tanto a revogação da Lei 11.161/2005, como a promulgação da Lei 13.415/2017, aportam uma nova política de ensino de língua estrangeira no sistema educacional brasileiro: trata-se de uma política declarada de ensino de uma única língua homogênea.

4 AS POLÍTICAS PRATICADAS

Na proposta multidimensional da PPL de Spolsky (2004, 2009), as práticas são as escolhas e comportamentos da língua que as pessoas realmente fazem, tais como: a escolha de uma variedade específica para realizar uma determinada função comunicativa, a escolha de uma variante linguística para se adequar ao interlocutor, a escolha de que variedade usar para mostrar ou esconder uma identidade, ou, ainda, qual língua ofertar em um sistema educacional, ou escolher em uma avaliação oficial.

Nesta seção, discorreremos sobre a política linguística praticada para oferta de Espanhol como língua estrangeira, examinando as práticas no processo de interpretação e implementação da Lei 11.161/05 no contexto local de Sergipe.

4.1 IMPLANTAÇÃO DO ESPANHOL NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE SERGIPE

A implementação da língua espanhola nas escolas em Sergipe ocorreu gradativamente. Até o final do prazo para o cumprimento da lei, 2010, a língua ainda não constava nos currículos escolares do Estado, apenas eram ofertadas nas escolas particulares que disponibilizavam o Espanhol como opção de LE a ser cursada.¹³

A justificativa principal para essa demora na implantação da Lei nas 356 escolas nos 75 municípios sergipanos foi a falta de profissionais para suprir a demanda de vagas, de acordo com Matos (2010). Mesmo com essa situação e com o prazo para implantar o Espanhol no Ensino Médio, a diretora do Departamento de Educação do Estado de Sergipe da época, Maria Izabel Ladeira, afirmava que o Espanhol só seria adotado na rede pública do Estado a partir de 2010, prazo final para a inclusão. Segundo informações da diretora, a Secretaria de Educação pretendia qualificar professores já formados em outras áreas para atuar no ensino do idioma. A então presidente do Conselho Estadual de Educação, Ana Lúcia Lima da Rocha Muricy Souza, ratifica a realidade do Estado de Sergipe em 2010:

Devido ao déficit de professores licenciados em Língua Espanhola para lecionarem nas escolas públicas e privadas que oferecem o Ensino Médio na capital e interior deste Estado, realidade enfrentada por outros entes federados, houve a necessidade de estendermos temporariamente a

¹³ Para a implantação da língua espanhola nas escolas brasileiras foi constituída uma *Comissão Permanente para o Acompanhamento da Implantação do Espanhol no Sistema Educativo Brasileiro*, que contava em 2009, com representantes de associações de professores, pesquisadores e de universidades públicas de 13 estados do país. (COSTA; FREITAS; RODRIGUES, 2009). De Sergipe, a comissão contou com a participação dos professores de Espanhol do DLES/UFS, Sandro Marcio Drumond Marengo, Doris Cristina Vicente da Silva Matos, Rosineide Guilherme Panno e Célia Navarro Flores.

possibilidade de habilitações para o docente da Língua Espanhola a fim de garantirmos o recrutamento de professores para atendimento da demanda e assim assegurarmos a implantação da Lei nº 11.161/2005 em 2010, sem contudo nos desvirtuarmos da formação mínima exigida legalmente para lecionar na Educação Básica. (*Jornal da Cidade*, 05-02-2010).

Uma grande dificuldade para a implantação do Espanhol no Ensino Médio era relativa aos recursos humanos porque na época do prazo final para tal implantação definitiva da Lei 11.161 eram poucos cursos de licenciatura em Espanhol, além de um número bem reduzido de profissionais formados disponíveis no mercado de trabalho. Em Sergipe, a situação não era muito diferente. O Estado não apresentava medida alguma a favor da implantação no seu sistema educativo. Na capital aracajuana, o ensino do idioma já era constatado, apenas, em parte das escolas da rede particular. No entanto, na rede pública estadual em Sergipe ainda não havia vestígios do ensino da língua.

O Conselho Estadual de Educação criou a Resolução 490, de 19/12/2005, na qual estabelece diretrizes preliminares para a implantação da oferta da língua espanhola no Sistema Estadual de Ensino. O Conselho Estadual de Educação de Sergipe, em agosto de 2007, enviou um Parecer ao Conselho Nacional de Educação a fim de dirimir dúvidas referentes à implantação do Espanhol no sistema educativo do Estado. O Parecer CNE/CEB 18/2007 versa sobre orientações para o ensino da língua espanhola no Estado e foi tomado como fonte para ser utilizado em todo o território brasileiro. Posteriormente, em 2009, criou-se através do Conselho Estadual de Educação do Estado de Sergipe a Resolução 003, de 22/12/2009, fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 18/2007, suspendendo a Resolução anterior.

Após o encerramento do prazo, concursos públicos na área de Espanhol foram abertos em todo o Brasil, sob as mais variadas condições. Entretanto, em Sergipe, somente em 2010, ano de encerramento do prazo para a implementação da oferta de Espanhol para o Ensino Médio das escolas de Educação Básica, surge a abertura do concurso para dar conta do cumprimento da lei. O governo de Sergipe, por meio da Secretaria de Estado da Administração, lançou o edital de processo seletivo simplificado 003/2010 de 27/01/2012, ofertando 99 vagas para professores de Espanhol para cobrir a oferta inicial, obrigatória ou optativa, de caráter emergencial e transitório, até a abertura do concurso público para a disciplina. Dado o número de escolas existentes em Sergipe, o número de professores não atendia à demanda de vagas necessárias para resolver a situação do ensino da LE.

Em 2012 é lançado o edital nº 01, para concurso público para professor efetivo, promovido pela Secretaria de Planejamento, Orçamento e Gestão do Estado de Sergipe, que

ofertou 40 vagas divididas para todos os municípios e regiões do Estado. Segundo dados encontrados no sítio eletrônico do órgão, para a Diretoria de Educação de Aracaju (DEA), no mês de agosto de 2012, foram convocados quatro candidatos classificados para assumirem o cargo. Em meados de dezembro desse mesmo ano, mais quatro aprovados são convocados, totalizando oito convocações para suprir a necessidade da capital sergipana.

De acordo com os dados apresentados no site da Secretaria de Estado da Educação (SEED), o Estado de Sergipe tinha em funcionamento, à época, 356 escolas públicas estaduais, divididas em dez Diretorias Regionais e atendendo a 75 municípios. Dessas escolas, 85 fazem parte da rede de Aracaju, capital do estado, e as demais 271, espalhadas pelos municípios do interior (quadro 8). Ao contatar a SEED solicitando dados quantitativos sobre o número atual de professores efetivos de Espanhol da rede e das escolas que ofertam a disciplina, obtivemos a resposta que os dados estão disponibilizados no site da SEED e informaram que os dados apresentados eram conforme a solicitação dos alunos realizada no ato da matrícula (quadro oito).

Quadro 8: Diretorias Regionais de Educação (DRE)

Diretoria Regional de Educação	Quantitativo de escolas com Ensino Médio	Quantitativo de escolas com Ensino Médio que oferta Espanhol	Quantitativo de professores
DEA	32	16	13
DRE1	14	9	8
DRE2	16	13	13
DRE3	19	12	7
DRE4	10	9	5
DRE5	6	3	1
DRE6	24	11	7
DRE7	11	6	3
DRE8	24	15	8
DRE9	9	6	4
TOTAL	165	100	69

Fonte: Dados fornecidos pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de Sergipe (SEED), em 29 de janeiro de 2019, referente ao corpo docente de Espanhol do ano de 2018.

Considerando a proporção entre o número de escolas estaduais divulgadas no site da SEED, que é de 356, o quantitativo de escolas que oferecem o Ensino Médio, que é de 165, e o quantitativo de escolas que ofertam o componente curricular Espanhol, que é de 100, a língua espanhola ainda não foi ofertada em todas as escolas da rede: 61% das escolas estaduais oferta a disciplina. O Estado de Sergipe demorou em ofertar Espanhol nas escolas de ensino médio e não chegou a implementar a sua oferta em todas as escolas da rede estadual

(conforme quadro 8), e nem é mais necessário por força de lei, já que a Lei 11.161/2005 foi revogada, retornando o monolinguismo do Inglês.

4.2 IMPLANTAÇÃO DO ESPANHOL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM SERGIPE

Na educação superior no Estado de Sergipe, as instituições que oferecem Licenciatura em Espanhol são as seguintes: a Universidade Federal de Sergipe, a Universidade Estácio de Sá e a Faculdade Pio X. O curso de Licenciatura em Letras com habilitação em Espanhol na Universidade Federal de Sergipe foi criado em 2000 e oferece, atualmente, 60 vagas anuais. Já o curso Letras com habilitação em Espanhol e Português foi criado em 2007 e também oferece 60 vagas anuais. Desde outubro de 2014, a UFS oferece o curso de Licenciatura em Letras Espanhol na modalidade à distância pelo Centro de Educação Superior à Distância (CESAD).

A UNIT foi a primeira instituição de ensino superior a oferecer o curso de Licenciatura em Letras Espanhol em Sergipe, em 2006, na modalidade semipresencial, mas foi encerrado em 2015 por falta de procura por parte dos alunos. Por seu caráter de modalidade semipresencial, a Universidade Tiradentes ofereceu um curso dividido em polos espalhados pelo Estado, os alunos das diversas regiões geográficas tinham acesso ao curso de Espanhol no Ensino Superior

Na Faculdade Pio X, a criação da mesma licenciatura ocorreu de forma similar e continua até a atualidade. Esses dados de oferta do Espanhol no ensino superior evidenciam a existência de professores formados e aptos para atuar no ensino do Espanhol em todo o território do Estado de Sergipe.

4.3 NORMALIZAÇÃO CURRICULAR E O ENSINO DE ESPANHOL EM SERGIPE

A normalização curricular se define pelas formas adotadas pelo sistema educacional para administrar e controlar as práticas curriculares, objetivando alcançar os seus desejos políticos, econômicos e sociais na educação. (LEMKE, 2000; BRASIL, 2006; FYMIAR, 2009; AQUINO, RIBEIRO, 2009). Verificamos a normalização curricular na organização curricular da rede pública estadual de Sergipe que apresenta diferença na matriz curricular quanto à modalidade de ensino médio ofertado: Ensino Médio Convencional (EMC) e Ensino Médio Inovador (EMI).

O EMC também conhecido pelo ensino médio regular caracteriza-se pela composição curricular mínima obrigatória regulamentada pela Lei nº 9.394/1996.

De acordo com o art. 35 da LDBEN, o Ensino Médio tem como objetivos:

- I. a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II. a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III. o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV. a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Já o EMI tem como objetivo apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio, ampliando o tempo dos estudantes na escola e buscando garantir a formação integral com a inserção de atividades que tornem o currículo mais dinâmico, atendendo também as expectativas dos estudantes do Ensino Médio e às demandas da sociedade contemporânea.

O EMI, em Sergipe, conta com a adesão de 42 escolas (Anexo 5), as demais escolas ofertam o EMC. De acordo com o programa as atividades integradoras devem articular as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, contemplando as diversas áreas do conhecimento a partir de 8 macrocampos: Acompanhamento Pedagógico; Iniciação Científica e Pesquisa; Cultura Corporal; Cultura e Artes; Comunicação e uso de Mídias; Cultura Digital; Participação Estudantil e Leitura e Letramento.

As diferenças na modalidade de oferta de Ensino Médio têm implicações na oferta de língua estrangeira. Apresentamos a seguir quatro escolas, três da rede pública estadual e uma da rede pública federal, quanto à sua organização em EMI/EMC: 1. Colégio Estadual Atheneu Sergipense: EMI desde 2009; 2. Colégio Estadual Professor João Costa: EMI desde 2010; 3. Colégio Estadual Ministro Petrônio Portela: EMC; 4. Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (CODAP): EMC.

As três primeiras escolas estavam, à época da investigação, vinculadas ao projeto “Desenvolvimento de tecnologias sociais para formalização e ressignificação de práticas culturais em Aracaju/SE” (FREITAG; ALVES; MENEZES, 2018), o que facilitou o acesso à documentação e a realização da pesquisa de campo. Ao analisar essas unidades escolares, nosso trabalho contribui para a construção do panorama educacional do Estado de Sergipe, na medida em que investigamos a normalização curricular e a sua relação com as motivações

para a escolha da língua estrangeira, o que se alinha a outros diagnósticos já realizados, como as motivações para o ENEM no Colégio Estadual Prof. João Costa (GOIS; FREITAG, 2018) e no Colégio Estadual Ministro Petrônio Portela (FREITAG et alii, 2017), e o desempenho na Prova Brasil, uma das notas que compõe o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), foi objeto de estudo de Matos (2018) e Machado (2018) no Colégio Estadual Ministro Petrônio Portela e Codap-UFS.

4.3.1 Colégio Estadual Atheneu Sergipense

Ao longo dos anos, o Colégio Estadual Atheneu Sergipense teve várias denominações: Atheneu Sergipense (1870), Liceu Secundário de Sergipe (1881), Escola Normal de Dois Graus (1882), Atheneu Sergipense (1890), Atheneu Pedro II (1925), Atheneu Sergipense (1938), Colégio de Sergipe (1942), Colégio Estadual Atheneu Sergipense (1970) e atual Centro de Excelência Colégio Atheneu Sergipense (desde 2003). (ALVES, 2005, p. 6). Está situado no Largo Graccho Cardoso no bairro São José e atende alunos de toda a Grande Aracaju como: São Cristóvão, Nossa Senhora do Socorro, Barra dos Coqueiros, Carmópolis, Laranjeiras, Divina Pastora, Riachuelo, dentre outras.

Em 2016, quando coletamos os dados da pesquisa sobre a escolha da língua para o ENEM, e cujos resultados serão apresentados na seção 6, o Colégio Estadual Atheneu Sergipense tinha efetivo discente de 899 alunos no Ensino Médio, dos quais 285 alunos do 3º ano, público-alvo da pesquisa. O colégio não oferta o Ensino Fundamental, nem menor nem maior, e o Ensino Médio tem horário integral. A estrutura física do prédio do Atheneu Sergipense é composta por 25 salas de aulas, sala de diretoria, sala de professores, laboratório de informática com internet banda larga, laboratório de ciências, quadra de poliesportiva coberta, cozinha, biblioteca, banheiro dentro do prédio, banheiro adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, sala de secretaria, banheiro com chuveiro, refeitório, despensa, almoxarifado, auditório, pátio coberto, pátio descoberto e área verde.

4.3.1.1 Indicadores educacionais e oferta de língua estrangeira

O Colégio Estadual Atheneu Sergipense não oferta Ensino Fundamental. A avaliação de larga escala que os estudantes participam, tanto para avaliar o Ensino Médio como para ter acesso ao ensino superior, é o ENEM (tabela 1).

Tabela 1: Médias geral, Linguagens e códigos e redação no ENEM do Colégio Estadual Atheneu Sergipense de 2010 a 2016.

Atheneu Sergipense	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Geral	509,35	480,88	500,2	505,06	526,55	529,47	480,94
Linguagens e códigos	509,2	502,5	488,0	496,8	519,6	518,1	537,4
Redação	616	517	527	551	578	639	653

Fonte: Microdados do INEP.

Em relação ao ENEM, o Colégio Estadual Atheneu Sergipense foi o colégio de Ensino Médio público estadual de Sergipe com melhor nota geral e colocação no ENEM de 2016. Sistemáticamente, vem obtendo a segunda melhor média geral do ENEM dos colégios públicos de Sergipe (perde apenas para o CODAP, da rede federal) e o 40º colocado do ranking de média geral dos colégios de Sergipe.

A carga horária destinada à oferta de Língua Estrangeira na grade do Ensino Médio é de três horas-aulas por semana, com duração de 50 minutos por aula. O ensino de língua estrangeira conta com a oferta de duas línguas: Espanhol e Inglês. As duas línguas são ofertadas de caráter obrigatório para os alunos dos três anos do Ensino Médio (ANEXO 1).

O Espanhol é contemplado com carga horária de uma hora-aula semanal, enquanto o Inglês com duas horas-aulas, seguindo a matriz curricular do Ensino Médio Inovador. No caso do Espanhol, o livro didático adotado para o ensino médio foi o “Cercanía Joven”, de autoria de Ludmila Coimbra, Luiza Santana Chaves e Pedro Luis Barcia, publicado pela editora Edições SM, 1ª edição do ano de 2013. A coleção faz parte do PNLD de 2015.

4.3.2 Colégio Estadual Professor João Costa

O Colégio Estadual Professor João Costa foi primeiramente nomeado como Colégio Estadual Presidente Costa e Silva e foi criado pelo Decreto nº. 307 de 02 de março de 1970, sendo inaugurado e entregue à comunidade nessa mesma data pelo Gov. Dr. Lourival Baptista. O Colégio está localizado na Avenida Augusto Franco, s/n, bairro Getúlio Vargas, em Aracaju. Sua denominação foi uma homenagem do Governo do Estado ao Presidente Costa e Silva.

Em 14 de janeiro de 2016, o governador de Sergipe, Jackson Barreto, assinou o decreto que mudou o nome do Colégio Estadual Presidente Costa e Silva. Segundo o governo, a medida é necessária porque o nome estava ligado à personalidade do regime militar. O novo nome do colégio é uma homenagem ao professor João Costa (1931 - 2011), que foi professor de Português em colégios das redes públicas e particular de Aracaju e da Universidade Federal de Sergipe. João Costa foi um dos precursores do teatro em Sergipe, amante da música clássica, das artes e da cultura, foi também um dos fundadores da Sociedade de Cultura Artística de Sergipe.

Em 2016, o Colégio Estadual Professor João Costa tinha efetivo total de discente de 6.545 alunos, sendo 606 alunos nos anos finais Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), e 5.939 alunos no Ensino Médio. O colégio aderiu ao Médio Inovador e não oferta mais o Ensino Fundamental. Desde 2015, o colégio oferta somente o Ensino Médio e os alunos do Ensino Fundamental que ainda estavam no colégio eram os que já cursavam na instituição e estavam concluindo. No turno matutino, em 2016, o colégio tinha 2.476 discentes matriculados, no turno vespertino, 1.940 e 1.523 alunos no turno noturno.

A estrutura física o prédio do Colégio João Costa é composta por 22 salas de aulas, 125 funcionários, sala de diretoria, sala de professores, laboratório de informática com acesso à internet banda larga, laboratório de ciências, quadra de esportes coberta, cozinha, biblioteca, banheiro dentro do prédio, banheiro adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, sala de secretaria, banheiro com chuveiro, refeitório, despensa, almoxarifado, auditório, pátio coberto e pátio descoberto. O ano letivo de 2016 teve o seu início em 25 de abril de 2016 e o seu término em 11 de março de 2017. Em 2016, o colégio tinha 1.304 alunos do terceiro ano do Ensino Médio matriculados. Desses 1.304, 660 eram do turno matutino, 275 do vespertino e 369 do noturno.

4.3.2.1 Indicadores educacionais e oferta de língua estrangeira

Como os dados de avaliação do desempenho dos estudantes do colégio Professor João Costa, assim como do colégio Atheneu Sergipense, não foram disponibilizados no IDEB, apresentamos somente os resultados das médias do ENEM (tabela 2).

Tabela 2: Médias no ENEM do colégio Estadual Professor João Costa de 2010 a 2016.

João Costa	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Geral	470,29	459,38	460,87	466,65	485,97	486,88	496,28
Linguagens e códigos	478,2	492,9	461,4	459,8	495,7	489,1	503,9
Redação	578	539	455	496	466	541	527

Fonte: Microdados do INEP.

O colégio Estadual Professor João Costa ficou entre as 100 melhores médias no ENEM de 2016. Foi o 91º melhor do ranking de média geral do ENEM dos colégios de Sergipe e o 42º do ranking dos colégios de Aracaju.

A oferta de Língua Estrangeira pelo colégio conta com duas línguas: Espanhol e Inglês. A carga horária destinada à oferta de Língua Estrangeira na grade do Ensino Médio é de três horas-aulas por semana, cada hora-aula de 50 minutos de duração. As duas línguas são

ofertadas, e de caráter obrigatório para os alunos dos três anos do Ensino Médio Inovador (ANEXO 3), e foram estendidas para o Ensino Médio Convencional.

Por seguir a matriz curricular do EMI, o Espanhol tem carga horária de uma hora-aula semanal e o Inglês duas horas-aulas. Para língua espanhola, o colégio adotou o mesmo livro didático adotado pelo Atheneu Sergipense do PNLD 2015, “Cercanía Joven” de Ludmila Coimbra, Luiza Santana Chaves e Pedro Luis Barcia, publicado pela editora Edições SM, 1ª edição do ano de 2013.

4.3.3 Colégio Estadual Ministro Petrônio Portela

O Colégio Estadual Ministro Petrônio Portela está situado na Rua Maria Adolfina Costa, nº 65, no conjunto Augusto Franco, em Aracaju. A sua fundação data em 15 de abril de 1983 através do decreto Lei Nº 5304/82. Atualmente, funciona em três turnos, matutino, vespertino e noturno, possui um total de 794 alunos em 2016 e oferece os cursos de Ensino Fundamental e Médio.

O nome da escola foi uma homenagem prestada ao Ministro Petrônio Portella Nunes, mais conhecido como Petrônio Portella (Valença do Piauí, 12 de setembro de 1925 – Brasília, 6 de janeiro de 1980), foi um advogado e político brasileiro de atuação destacada como fiador da distensão política empreendida pelos presidentes Ernesto Geisel e João Figueiredo.

O colégio está localizado na área urbana de Aracaju e os alunos do colégio são provenientes dos bairros/conjuntos: Augusto Franco, Santa Tereza, Santa Maria, Mosqueiro, Rubalo ou Robalo, Aruanda, Atalaia, Coroa do Meio, João Alves, São Conrado.

A estrutura física do prédio do Colégio Estadual Ministro Petrônio Portela é composta por 12 salas de aulas, 67 funcionários, sala de diretoria, sala de professores, laboratório de informática com acesso à internet banda larga, quadra poliesportiva coberta, cozinha, biblioteca, banheiro dentro do prédio, sala de secretaria, despensa, almoxarifado e pátio coberto.

Em 2016, o Colégio Estadual Ministro Petrônio Portela oferecia aulas nos três turnos: matutino, vespertino e noturno. O colégio tinha 794 alunos matriculados, sendo 310 alunos no Ensino Fundamental maior do 6º ao 9º ano, e 484 alunos no Ensino Médio, dos quais 119 no 3º ano, público-alvo de nossa pesquisa. A grade curricular do Ensino Fundamental do colégio oferece uma língua estrangeira, Inglês, com carga horária de uma hora-aula semanal, 50 minutos, do 6º ano ao 9º anos e os discentes são obrigados a estudar a língua (ANEXO 2).

4.3.3.1 Indicadores educacionais e oferta de língua estrangeira

O IDEB de 2007 a 2015 demonstra que há um crescimento gradativo da nota alcançada pelos alunos da escola a partir de 2009, mas ainda não atinge a meta da escola, como observamos na tabela 3.

Tabela 3: Média do Ensino Médio maior do C. E. M. Petrônio Portela e meta esperada – 2007 a 2015.

PETRÔNIO PORTELA	2007	2009	2011	2013	2015
Média da escola	3,4	2,5	3,2	3,1	3,3
Meta da escola	4,3	4,4	4,7	5,1	5,4

Fonte: Microdados do INEP.

Na avaliação do desempenho dos estudantes do colégio no ENEM, os dados são referentes aos anos de 2010 a 2016, conforme na tabela 4.

Tabela 4: Médias no ENEM geral, linguagens e códigos e redação do colégio Estadual Ministro Petrônio Portela de 2010 a 2016.

Petrônio Portela	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Geral	464,01	458,11	452,24	466,62	472,2	467,89	475,47
Linguagens e códigos	474,7	503,3	457,3	460,3	484,8	472,6	485,42
Redação	538	567	444	488	424	510	480,21

Fonte: Microdados do INEP.

Em 2016, o Colégio Estadual Ministro Petrônio Portela foi o 48º melhor do ranking de média geral do ENEM dos colégios de Aracaju e o 143º do *ranking* de Sergipe.

A carga horária semanal destinada à oferta de Língua Estrangeira na grade do Ensino Médio é de duas horas-aulas. O ensino de Língua Estrangeira conta com a oferta de duas línguas: Espanhol e Inglês. Cada língua é contemplada com carga horária semanal de uma hora-aula de 50 minutos. As duas línguas são ofertadas e de caráter obrigatório para os alunos nos três anos do Ensino Médio (ANEXO 3). No caso do Espanhol, coincidindo com a escolha dos colégios Atheneu e João Costa, a coleção de Língua Estrangeira utilizada foi a “Cercanía Joven” de Ludmila Coimbra, Luiza Santana Chaves e Pedro Luis Barcia, publicado pela editora Edições SM, 1ª edição do ano de 2013.

4.3.4 Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe

O Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (CODAP) inicia antes da Universidade, com o Ginásio de Aplicação, da Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe,

fundado em 30 de junho de 1959, pelo Pe. Luciano Cabral Duarte que iniciou suas atividades de ensino em 03 de março de 1960, com o ciclo ginásial funcionando provisoriamente no recém-inaugurado prédio da faculdade católica à Rua de Campos, nº 200, no bairro São José na cidade de Aracaju, Sergipe. No final do ano de 1965, ampliou suas atividades de ensino para o colegial, transformando-se em Colégio de Aplicação.

Em 1967, com a criação da Universidade Federal de Sergipe, pelo Decreto-Lei 269, de 28 de fevereiro de 1967, que autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Universidade Federal de Sergipe, a Faculdade Católica de Filosofia e o seu Colégio de Aplicação foram incorporados à nova universidade. O Colégio passou à subunidade da faculdade de Filosofia e Educação com o desmembramento da antiga Faculdade de Filosofia. Inicialmente, o Colégio desenvolvia as atividades de ensino, organizado em turno único (tarde) com turma única por série do ensino secundário (ginásio e colegial).

Em 1975, com a aprovação de um novo regimento (Resolução nº 15/1975/CONSU/UFS), foi aprovada a duplicação gradativa de todas as turmas/série, que iniciou-se em 1976 e completou-se em 1982, um ano após a mudança de sede para o prédio da didática III na Cidade Universitária José Aloísio de Campos.

Em 1981, a Universidade Federal de Sergipe inaugurou a Cidade Universitária Professor José Aloísio de Campos no município de São Cristóvão, a Faculdade de Educação e o Colégio de Aplicação também foram transferidos. O Colégio passou a funcionar provisoriamente no andar superior do prédio da Didática III. Além do ensino regular de 1º e 2º Graus, o Colégio passou a ofertar a habilitação técnica de nível médio em Química e em Saúde. Ainda nesse período, uma importante mudança institucional no âmbito da organização administrativa da universidade, reflexo das transformações que passavam os Colégios de Aplicação do Brasil. O CODAP passou a órgão suplementar da Reitoria, ficando apenas um vínculo formal com o Centro de Educação e Ciências Humanas, apesar das finalidades históricas de ensino, campo de estágio e campo de experimentação pedagógica.

Art.1º - O Colégio de aplicação da Universidade Federal de Sergipe, fundado como Ginásio em 30 de junho de 1959, é mantido pela Fundação Universidade Federal de Sergipe como órgão suplementar vinculado diretamente à Reitoria, em estreita articulação com o Centro de educação e Ciências Humanas e Departamentos, tendo por objetivos precípuos o ensino de 1º e 2º Graus, e ser campo de experimentação pedagógica, de pesquisa e de estágios para a Universidade Federal de Sergipe, nos termos da legislação em vigor. (BRASIL, 1981)

Em setembro de 1992, o Colégio de Aplicação desvincula-se definitivamente do Centro de Educação e Ciências Humanas e passa pedagogicamente a ser vinculado a Pró - Reitoria de Graduação, vínculo que mantém até os dias atuais (Resolução nº11/1992/CONEPE/UFS). Apenas em 1994 o CODAP teve sua sede própria na Cidade Universitária, o prédio construído em frente à Prefeitura do Campus, continha setor administrativo, duas alas de ensino com salas de aula e laboratórios de ensino, um setor com três salas para professores agrupados nas áreas de ensino, uma cantina, uma área para atividade de creche, quadra de esportes e um prédio-anexo para o ensino fundamental menor que deveria ser implantado, já previsto no regimento escolar de 1981, além do segundo prédio-anexo onde funcionaria a Biblioteca Comunitária, que atenderia aos alunos e professores do colégio e à comunidade circunvizinha ao Campus Universitário.

Em 2005, o CODAP se mantém como órgão suplementar da reitoria ligado ao gabinete do Reitor (Resolução nº 01/2005/CONSU/UFS/art.147) e, nesse mesmo ano, passa a ter representação nos Conselhos Superiores da UFS – CONSU (02 representantes: direção e representante docente) e no CONEPE (02 representantes: direção e representante docente).

Em 2008, o CODAP dentro das políticas afirmativas, implantadas na Universidade Federal de Sergipe, aprovou um novo regimento escolar alterando o processo de acesso à escola. O processo de exame de seleção mudou para sorteio público de vagas, tanto para as 60 vagas para a série inicial do Ensino Fundamental, 6º ano do Ensino Fundamental, assim como para as vagas remanescentes de qualquer série do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio, a partir de três ou mais vagas por turma, conforme o seu regimento interno (Resolução nº 31/art.68/2008/CONSU/UFS).

Atualmente, a estrutura física do prédio do CODAP é composta pelo Setor Administrativo e 3 Alas Pedagógicas e uma quadra coberta poliesportiva. No setor administrativo contém 10 salas, 1 sala arquivo e 1 Anfiteatro. Na Ala A, 8 salas de aula, 1 laboratório de Ciências Naturais e 1 laboratório de Informática. Na Ala B 4 salas de aula, 1 laboratório de Artes, 1 laboratório de Biologia, 1 laboratório de Línguas Estrangeiras e 1 sala do Projeto Um Computador por Aluno (UCA). Na Ala C, um espaço de recreação e 1 Biblioteca Comunitária. Entre as Alas A e B tem o espaço da cantina e convivência, a sala da supervisão escolar e as salas das três coordenações de área (APÊNDICE 2).

Em 2016, o CODAP tinha 425 alunos matriculados, sendo 244 alunos no ensino fundamental maior, com duas turmas em cada série; e 181 alunos no ensino médio, também com duas turmas em cada uma das três séries. O colégio oferece aulas em dois turnos: matutino e vespertino.

4.3.4.1 Indicadores educacionais e oferta de língua estrangeira

O IDEB de 2007 a 2015 demonstra que há um crescimento gradativo da nota alcançada até o ano de 2011. As médias da escola são superiores às metas propostas pelo colégio nesses anos. Não obstante, em 2013, a média fica abaixo da meta proposta pelo colégio e, em 2015, não é disponibilizada no portal do INEP. Essa mudança de cenário pode ser justificada pela greve dos docentes em 2012 que afetou o calendário letivo dos anos de 2013 e 2015. Críticos, inclusive dentro da própria instituição, atribuem o não atingimento da meta ao fato de o Colégio de Aplicação da UFS ter aderido ao sorteio público de vagas, ao invés de processo seletivo. Bispo (2018) desmistifica essa crítica, destacando que os resultados do IDEB superam a meta do colégio até 2011; em 2013, a média ficou abaixo da meta não por conta do rendimento escolar, mas por conta dos dados de fluxo (o aumento da evasão), já que o IDEB é um índice que é calculado em função da nota da Prova Brasil e dos dados de fluxo (abandono e retenção). Os resultados de Matos (2018) e Machado (2018) acerca da Prova Brasil, respectivamente, de Matemática e de Língua Portuguesa, ressaltam a superioridade de desempenho dos estudantes do CODAP-UFS, em relação ao Colégio Estadual Ministro Petrônio Portela. Na tabela 5, verificamos as médias do IDEB alcançadas pelo CODAP.

Tabela 5: Médias do IDEB do Ensino Fundamental maior frente à meta de nota do CODAP de cada ano¹⁴

CODAP	2007	2009	2011	2013	2015
Média da escola	5,4	6,5	6,9	4,4	Não informada*
Meta da escola	–	5,5	5,7	5,9	6,2

Fonte: Microdados do INEP.

Quanto ao ENEM, os dados são referentes aos anos de 2010 a 2016, como disponibilizados na tabela 6.

Tabela 6: Médias geral, linguagens e códigos e redação no ENEM do CODAP de 2010 a 2015.

CODAP	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Geral	599,29	577,88	611,88	618,95	623,74	598,28	566,45
Linguagens e códigos	581,5	588,3	573,3	589,8	582,1	549,3	561,4

¹⁴ A média de 2015 e de 2016 do IDEB do CODAP não foi disponibilizada no portal do INEP devido o ano letivo de 2015 do colégio haver terminado em maio de 2016, e o ano letivo de 2016 do colégio haver terminado em maio de 2017, portanto, os dados de fluxo da escola (aprovação, reprovação e desistência) não foram enviados ao CENSO escolar de 2015 e de 2016, já que a escola só tem os dados de fluxo escolar para enviar quando o ano letivo termina.

Redação

697	650	680	749	729	721	625
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

Fonte: Microdados do INEP.

O Colégio de Aplicação da UFS tem sido sistematicamente o colégio de Ensino Médio público de Sergipe com melhor média geral e foi o primeiro colocado no ENEM de 2016 e o décimo colocado no ranking geral dos colégios sergipanos.

No que se refere à matriz curricular do colégio, é o único do escopo dessa pesquisa que oferece três línguas estrangeiras: Espanhol, Francês e Inglês. Para o Ensino Fundamental, os discentes são obrigados a estudar as três línguas com carga horária distribuída da seguinte maneira: uma hora-aula para o 6º ano e duas horas-aulas do 7º ao 9º ano para cada língua (ANEXO 4). Para o Ensino Médio, a matriz curricular do colégio também oferece três línguas estrangeiras: Espanhol, Francês e Inglês (ANEXO 4). Entretanto, o discente tem que escolher uma língua estrangeira para estudar e tem duas horas-aulas semanal, para cursar de forma obrigatória durante todo o Ensino Médio e não pode mudar a língua escolhida.

No caso da língua espanhola para o Ensino Médio foi utilizado o livro didático “Enlaces” de autoria de Soraia Osman, Neide Elias, Priscila Reis, Sonia Izquierdo e Jenny Valverde, publicado pela editora Macmillan do Brasil, 3ª edição do ano de 2013. A coleção faz parte do PNLD de 2015. O CODAP, dos colégios que fazem parte da pesquisa, é o único que adotou a coleção “Enlaces”, os estaduais escolheram o “Cercanía Joven”.

4.4 A IMPLANTAÇÃO DO ESPANHOL EM SERGIPE E A POLÍTICA PRATICADA

A política linguística praticada para oferta de Espanhol como língua estrangeira em Sergipe teve uma interpretação por parte da Secretaria Estadual de Educação e implantação definida pela Resolução Normativa 003 de 22/12/2009. A Lei 11.161/05 determinava que a língua espanhola tinha a oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa pelo aluno: “**Art. 1º** O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.” (BRASIL, 2005).

Entretanto, a determinação da Resolução Normativa do CEE de Sergipe foi que, tanto a oferta como a matrícula em Espanhol fossem obrigatórias. Essa determinação feriu duplamente as leis que regiam a educação nacional à época: por um lado, a Lei 11.161/05, que definia a matrícula de escolha por parte do aluno; por outro, a LDB/96, que define que a língua estrangeira deve ser escolhida pela comunidade escolar “Art. 36 III – será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e

uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.” (BRASIL, 1996).

As práticas de processo de implantação da Lei do “Espanhol” em Sergipe vão na direção contrária ao que a política declarada pregava, retirando, nessa etapa escolar, o poder de escolha por parte do aluno e limitando a possibilidade de plurilinguismo na Educação Básica. Efeitos dessa visão monolíngue do Estado podem ser vistos nas políticas percebidas que, apesar da maior exposição ao ensino de língua inglesa, os alunos assumem a escolha do Espanhol na avaliação do ENEM objetivando ter acesso à Educação Superior. O fato de que o Espanhol tenha ocupado papel de destaque estável na Educação Básica ajudou a desconstruir o mito de uma língua “fácil”; a facilidade assumida é resultado das experiências e do engajamento dos aprendizes.

5 AS POLÍTICAS PERCEBIDAS

O terceiro componente da noção de PPL multidimensional na perspectiva de Spolsky (2009) se relaciona às crenças e atitudes atribuídas às línguas, às variedades e às variantes linguísticas e ainda representam as crenças dos membros de uma comunidade sobre a importância desses valores. A crença é um componente que faz parte do *status* da língua. De acordo com Barcelos (2007, p. 113), o termo “crenças” é “tão antigo quanto nossa existência, pois desde que o homem começou a pensar, ele passou a acreditar em algo”. Segundo Barcelos, o termo crenças refere-se, ao que Barcelos (2006, p. 18) afirma ser, “uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, coconstruídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação.” (2006, p. 18).

As crenças são construídas ideológica e socialmente, a partir de nossas experiências individuais ou em sociedade. Elas não são estáticas, estão em constante construção e podem ser modificadas com o passar do tempo. Para Santos (1996, p. 15), “crenças e atitudes aparecem inter-relacionadas”, as mudanças nas crenças acarretam mudanças nas atitudes. Santos ainda afirma que as mais variadas pesquisas produziram evidências de que “a atitude de um indivíduo pode ser mudada se forem mudadas suas crenças sobre o objeto”.

A escola, como espaço transmissor do acesso ao estudo da(s) língua(s), no nosso caso da língua estrangeira, é firmada em velhas crenças, que muitas vezes acabam por preservar o valor e o *status* distintivo nas várias opções de oferta de língua(s) e garantir a continuidade das crenças já existentes. A defesa de uma única língua estrangeira prestigiada e o combate às outras, o aspecto ativo da crença na superioridade, relevância de uma língua determinada para ser ensinada leva à escola ao conhecido tipo de ensino prescritivo-normativo (SANTOS, 1996).

Tratamos, a seguir, da política percebida, verificando as crenças que podem influenciar a motivação e as expectativas dos estudantes no que se refere ao futuro, no nosso caso, ter êxito no ENEM, exame que possibilita o ingresso no Ensino Superior.

5.1 MOTIVAÇÃO E O APRENDIZADO DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA

A motivação é um conceito muito importante no aprendizado de língua estrangeira e diz respeito à direção e magnitude do comportamento humano. Dörnyei assegura que a motivação é:

[...] a escolha de uma ação particular, a persistência nessa escolha e o esforço expandido nessa escolha. Em outras palavras, a motivação é responsável por: o porquê de as pessoas decidirem fazer alguma coisa; quanto tempo elas estão desejosas de sustentar ou expandir a atividade e qual a dificuldade que encontrarão para sustentar a atividade ou persegui-la¹⁵ (2001, p.8, tradução nossa).

A motivação é um estado inicial cumulativo que muda dinamicamente numa pessoa, iniciando, direcionando, coordenando, ampliando, terminando e avaliando os processos cognitivos ou motores.¹⁶ Nessa visão, a motivação é considerada o principal fator que dirige os comportamentos humanos. Motivação, no contexto escolar, segundo Viana (1990), é quase sempre referente a uma disposição em forma de atenção, que o estudante deve revelar em suas atitudes de sala de aula, para ser reconhecido como um aluno motivado. Dessa forma, o termo tem sido utilizado como sinônimo de estímulo (embora essa palavra tenha uma conotação de determinação externa), impulso, entusiasmo, interesse, vontade, prontidão, para mencionar os usos mais comuns.

Para Bzuneck (2004), a motivação é entendida como um dos aspectos determinantes do processo de aprendizagem, pois, nela estão presentes fatores psicológicos que levam à escolha e/ou iniciativa de uma atividade, bem como a persistência em fazê-la, o emprego de esforço e de recursos pessoais, como o tempo, energia, talento, conhecimento, entre outros. Guimarães e Boruchovitch afirmam que a motivação no contexto escolar:

[...] tem sido avaliada como um determinante crítico do nível e da qualidade da aprendizagem e do desempenho. Um estudante motivado mostra-se ativamente envolvido no processo de aprendizagem, engajando-se e persistindo em tarefas desafiadoras, despendendo esforços, usando estratégias adequadas, buscando desenvolver novas habilidades de compreensão e de domínio. Apresenta entusiasmo na execução das tarefas e orgulho acerca dos resultados de seus desempenhos, podendo superar previsões baseadas em suas habilidades ou conhecimentos prévios (2004, p. 143).

¹⁵ **No original:** “[...] the choice of a particular action, the persistence with it, the effort expended on it. In other words, motivation is responsible for why people decide to do something, how long they are willing to sustain the activity, how hard they are going to pursue it.”

¹⁶ Segundo Bloom et alii (1956), a aprendizagem ocorre simultânea e interativamente em, pelo menos, três domínios: o cognitivo, o afetivo e o psicomotor. Aprendizagem afetiva tem a ver com percepções, crenças, emoções e valores; Aprendizagem cognitiva tem a ver com processos como memória, interpretação e pensamento crítico; e Aprendizagem psicomotora tem a ver com movimentos amplos ou restritos. Envolve arte, esportes e procedimentos ligados à área de saúde, entre outras. Matos (2018) investigou a relação entre o desempenho em leitura e resolução de problemas na Prova Brasil, utilizando um teste padronizado nos moldes dessa avaliação e por meio da Taxonomia de Bloom Revisada, especificamente considerando o domínio cognitivo.

Segundo Guimarães, Bzuneck e Boruchovitch (2003), as pesquisas na área da motivação escolar são recentes e representam um percurso a ser percorrido, embora diversos autores estejam sendo levados a trabalhar na identificação dos fatores que promovem ou que podem comprometer a motivação dos alunos.

Para Willians e Burden (1997), o conceito de motivação tem passado por diferentes interpretações e, para os estudiosos, a motivação seria construída como um estado cognitivo e emocional inicial, algo que conduz para uma decisão consciente para atuar, como algo que guiaria um período de sustentação intelectual e esforço psíquico para atingir (uma) meta(s) prevista(s) anteriormente, em três estágios contínuos: o primeiro, que são as razões para fazer alguma coisa, o segundo, a decisão de fazer alguma coisa e o terceiro, a sustentação do esforço ou persistência, sendo que o primeiro e o segundo estágios envolvem a motivação inicial e o terceiro, a sustentação da motivação.

Considera-se a motivação um processo e não um produto. Considerando-a um processo, nós a inferimos por meio de alguns comportamentos como escolha de tarefas, esforço, persistência e verbalizações. Motivação envolve os objetivos ou as metas que promovem impulsos e direção para a ação e requer atividade física e mental. As atividades físicas englobam esforço, persistência e ações e, as mentais, induzem ações cognitivas, como planejamento, organização, monitoramento, tomada de decisão e solução de problemas.

Já no campo do ensino de línguas, Gardner (1985, p. 10, tradução nossa) define a motivação como “uma combinação de esforço mais desejo para obter o objetivo de aprender a linguagem, bem como uma atitude positiva em relação ao aprendizado da língua”.¹⁷ Gardner introduziu dois tipos de motivação: a motivação integrativa e a motivação instrumental. A motivação integrativa se refere ao fato de os alunos desejarem se comunicar ou se integrar com os membros da comunidade de língua-alvo. Já para a motivação instrumental se refere a razões práticas para aprender a língua, como obter um diploma, um salário mais alto ou passar no curso de Inglês. Para Gardner (1985, p. 10), utiliza-se o termo frequentemente com relação ao aprendizado de segunda língua como uma explicação simples de realização do processo de ensino e aprendizagem. Contudo, o uso do termo tem pouco valor e não se relaciona em nada com o processo de aprendizagem de línguas e nem se associa ao conceito de motivação.

A motivação intrínseca é o interesse de investir esforço na aprendizagem por si só; a motivação extrínseca é aquela derivada de algum tipo de incentivo externo; a motivação

¹⁷ **No original:** “[...] the combination of effort plus desire to achieve the goal of learning the language plus favourable attitude towards learning the language [...]”. Lembramos que a terminologia *language* em Inglês refere-se a duas palavras em português: língua/linguagem.

instrumental é o desejo de obter reconhecimento social ou vantagens econômicas com a língua; e a motivação integrativa é caracterizada pelas atitudes positivas em relação ao grupo de falantes da língua-alvo, pelo desejo ou vontade de integração nesse grupo.

Uma das diferenciações mais gerais e bem conhecidas nas teorias da motivação é a da motivação *intrínseca* versus *extrínseca*. O primeiro tipo de motivação (MI) lida com o comportamento realizado por si mesmo, a fim de experimentar prazer e satisfação, como as alegrias de fazer uma atividade específica ou de satisfazer a curiosidade de alguém. O segundo (ME) envolve a realização de um comportamento como um meio para algum fim separável, como receber uma recompensa extrínseca (por exemplo, boas notas) ou evitar a punição. Existe também um terceiro tipo de motivação, a amotivação (AM), que se refere à falta de qualquer tipo de motivação, seja ela intrínseca ou extrínseca (DÖRNYEI, 2001, p. 23, tradução nossa).¹⁸

Dörnyei (2001) apresenta três subtipos de motivação intrínseca: a motivação intrínseca para aprender, que é o engajamento numa atividade por prazer e satisfação de entender alguma coisa nova, satisfazendo sua própria curiosidade e explorando o mundo; a motivação para realização, que é o engajamento numa atividade pela excelente satisfação de si mesmo, preferindo desafios e aperfeiçoando ou criando alguma coisa, e a motivação, para estimulação ou experiência, que é o engajamento numa atividade para experimentar sensações novas e agradáveis.

Segundo Vallerand (1997, p. 273, tradução nossa), no modelo hierárquico de motivação intrínseca e extrínseca, “devemos considerar os construtos de motivação intrínseca (engajar-se em uma atividade de prazer e satisfação), motivação extrínseca (engajar-se em uma atividade para obter algo fora da atividade) e amotivação (ausência relativa de motivação, intrínseco ou extrínseco)”¹⁹.

A motivação extrínseca subdivide-se em quatro tipos: o primeiro tipo é a regulação externa, que se refere à primeira forma autodeterminada de motivação extrínseca, originando inteiramente de fontes externas, como recompensas ou ameaças (por exemplo: elogio do professor para uma atividade correta ou confronto com os pais); o segundo tipo é a regulação introjectada, que envolve papéis impostos externamente que o aluno aceita como norma a ser

¹⁸ **No original:** “One of the most general and well-known distinctions in motivation theories is that of *intrinsic* versus *extrinsic* motivation. The first type of motivation (IM) deals with behaviour performed for its own sake in order to experience pleasure and satisfaction, such as the joys of doing a particular activity or satisfying one’s curiosity. The second (EM) involves performing a behaviour as a means to some separable end, such as receiving an extrinsic reward (e.g. good grades) or avoiding punishment. There is also a third type of motivation, *amotivation* (AM), which refers to the lack of any kind of motivation, whether intrinsic or extrinsic.”

¹⁹ **No original:** “[...] when dealing with motivation we must consider the constructs of intrinsic motivation (engaging in an activity out of pleasure and satisfaction), extrinsic motivation (engaging in an activity in order to obtain something outside the activity), and amotivation (the relative absence of motivation, intrinsic or extrinsic).”

seguida para não se sentir culpado (por exemplo: seu papel no jogo); o terceiro trata-se da regulação identificada que ocorre quando a pessoa se engaja numa atividade porque a valoriza e identifica-se com o comportamento, e vê sua utilidade (por exemplo: aprender uma língua estrangeira porque é necessária para seus passatempos ou interesses); e o quarto e último tipo é a regulação integrada, que é considerada por ele a forma mais desenvolvida de motivação extrínseca, envolvendo escolha de comportamentos que muitos se identificam com os valores de outros indivíduos, necessidades e identidades (por exemplo: aprender Espanhol e/ou Inglês por sua proficiência ser parte de uma cultura educacional que a adotou).

No campo do ensino de línguas, os terceiro e quarto subtipos de motivação extrínseca são similares à motivação instrumental e integrativa de Gardner (1988): no terceiro, encontramos aqueles alunos que procuram pelo aprendizado da língua estrangeira porque possuem interesse externo e veem alguma utilidade na língua estrangeira, o que caracteriza uma motivação instrumental; no quarto, temos os alunos que estão procurando assimilar comportamentos, necessidades e identidade de outros indivíduos, caracterizando uma motivação integrativa.

Gardner é responsável por trabalhos sobre a motivação na aprendizagem de uma L2. Do seu trabalho, surgiu o modelo ‘socioeducacional’ (GARDNER, 1985; 1988). O modelo socioeducacional de Gardner enfatiza a ideia de que as línguas, diferentemente de outras disciplinas educacionais, englobam a aprendizagem de aspectos do comportamento característicos de outra comunidade linguística. Dessa forma, as atitudes por parte do aluno em relação a essa comunidade linguística determinarão, pelo menos em parte, o sucesso da aprendizagem de uma L2. Nesse modelo, Gardner diferencia entre: 1º crenças culturais surgidas a partir do contexto social, 2º motivação, fruto das diferenças individuais no momento de aprender a língua, 3º contextos formais e não formais de aprendizagem e 4º resultados linguísticos e não linguísticos.

5.2 CRENÇAS E O APRENDIZADO DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA

Crenças são opiniões, tradições e costumes (BARCELOS, 2006) que podem ser constituídas individualmente e compartilhada e mantidas socialmente (BASSO, 2006), elas podem influenciar os alunos a optarem por uma determinada língua estrangeira.

As crenças sobre aprendizagem de língua sofrem influência do contexto social e são implícitas (SILVA, 2007), assim, a verificação das crenças no que se refere à LE podem refletir a experiência de estudo que o aluno teve no âmbito escolar. Averiguar a escolha da LE feita pelo aluno para o ENEM, com os aspectos curriculares como carga horária de aula das

LE, as opções de oferta de LE na escola podem revelar como a normalização curricular incide nas escolhas acadêmicas dos alunos.

Conscientes de não haver uma definição única do conceito crenças sobre o processo de ensinar e aprender línguas, assumimos a proposta de Silva (2005), que define crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas como:

Idéias ou conjunto de idéias para as quais apresentamos graus distintos de adesão (conjecturas, idéias relativamente estáveis, convicção e fé). As crenças na teoria de ensino e aprendizagem de línguas são essas idéias que tanto alunos, professores e terceiros²⁰ têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que se (re) constroem neles mediante as suas próprias experiências de vida e que se mantêm por um certo período de tempo (SILVA, 2005, p. 77).

O interesse pelas crenças surgiu na área de Linguística Aplicada devido à mudança na concepção de aprendizagem de línguas, que passou do enfoque na linguagem (produto) para o enfoque no processo, houve um deslocamento que fez com que os estudiosos da área passassem a considerar o papel dos estudantes no processo de aprendizagem de línguas estrangeiras.

Essa mudança de perspectiva, de produto para processo, foi crucial para o desenvolvimento de novas metodologias e busca por qualidade na aprendizagem. Há muitas variáveis a serem consideradas no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira para se chegar ao “produto” final que seria a linguagem, e o próprio aprendiz pode participar do seu processo formativo, sendo que participa da sua própria aprendizagem.

As crenças não são fixas, elas mudam através de um período de tempo, tornando-se dinâmicas, se desenvolvem a partir das experiências pelas quais estamos expostos e são construídas socialmente, a partir de nossa interação no contexto que nos cerca. Portanto, crenças são experienciais, já que passamos por mudanças à medida que interagimos com o outro e com o ambiente, professores e alunos, modificando nossas experiências e sendo modificadas por elas (BARCELOS, 2001; KALAJA; BARCELOS, 2003).

Ao se referir ao termo cultura de aprender, as crenças manifestadas pelos alunos e suas ações em sala de aula têm a ver com seus hábitos e valores familiares, escolarização e papéis culturais reservados a eles e aos professores naquela sociedade (BARCELOS, 2004a, 2004b,

²⁰ Para Silva (2005, p. 77), “terceiros” ou “cultura de terceiros” são os “os outros agentes participantes do processo educacional, tais como o coordenador, diretor e/ou dono da escola; autores de documentos educacionais (Parâmetros Curriculares Nacionais, Orientações Curriculares Nacionais, Leis e Diretrizes e Bases para a Educação, etc.), pais, dentre outros”.

2006). Dessa forma, o aluno utiliza-se desses fatores para filtrar o conhecimento recebido na sala de aula quando são expostos às teorias e práticas.

5.3 MOTIVAÇÃO E CRENÇA NO APRENDIZADO DO ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Ao tratar de crenças e aprendizagem de Língua Estrangeira (LE), podemos nos reportar às crenças como sendo expectativas dos alunos sobre seu desempenho na aprendizagem, seus esforços e o que é esperado por eles para alcançar o sucesso (KALAJA; BARCELOS, 2003).

No Brasil, as crenças no que se refere à língua estrangeira se concentram fortemente no que diz respeito ao ensino-aprendizagem do Espanhol. Os alunos que buscam aprender essa língua não conseguem imunizar-se contra as crenças, especialmente na semelhança entre o Espanhol e o português, o que levaria a uma suposta facilidade de compreensão com relação ao Espanhol.

Essas crenças disseminadas no espaço escolar levam muitos estudantes a não valorizarem o seu ensino formal como LE. A aprendizagem do Espanhol seria, então, desnecessária ou muito fácil, pelo menos no que se refere à compreensão, conforme afirma Celada (2002). O Espanhol oferece ao aluno brasileiro dificuldades em vários níveis. Em suas discussões sobre como a representação de “saber Espanhol”, de que o Espanhol é uma língua de compreensão “fácil” e de que o seu estudo é desnecessário, Celada (2002) afirma que é o “real da língua espanhola” que vai desestruturando esse imaginário ao elaborar um hiato entre o Português e o Espanhol. Contudo, essa representação parece persistir na imagem do Espanhol como língua parecida e se altera por completo na passagem de língua fácil para língua difícil. Uma reestruturação dessa natureza nas representações sobre a língua espanhola certamente está relacionada ao fato de que “o Espanhol é uma língua singularmente estrangeira para o brasileiro” (CELADA, 2002, p. 187).

O Espanhol e o Português são tidos como da mesma família linguística, visto que têm sua origem na mesma língua-mãe, o Latim. Além disso, dentro da família das línguas neolatinas, o Português e o Espanhol são as que apresentam maior proximidade tipológica, que aparece, por exemplo, na ordem canônica das orações, no léxico e nas bases culturais onde elas se assentam, fato que deve ser bastante considerado quando se trata do processo de ensino/aprendizagem dessas línguas.

Segundo Carmolinga “Provar a semelhança entre o Português e o Espanhol é apenas questão de constatação” (1997, p. 2-3), entretanto, essa aproximação não nos habilita a

sustentar a crença do tipo “todos os brasileiros já nascem potencialmente falando o Espanhol”, visto que significa esquecer que aprender uma língua estrangeira não se trata apenas de aprender a descrever a nossa realidade em uma língua diferente, é também interagir comunicativamente nessa nova realidade linguística (CAMORLINGA, 1997).

O desconhecimento das particularidades da língua e a semelhança com o Português induzem o falante ao erro, levando-o a expressar-se em uma língua intermediária, o conhecido “Portunhol”. O termo “Portunhol” é entendido como interlíngua a partir da perspectiva da aprendizagem de uma segunda língua ou língua estrangeira como um momento necessário no processo pelo qual o aprendiz deve transitar (POZA, 2009; 2014). Devido à semelhança formal e a inteligibilidade mútua entre as estruturas formais do Espanhol e do Português, o falante de português é considerado um falso iniciante (SANTOS, 1999). A prematura satisfação das necessidades de comunicação é apontada como causa da fossilização da interlíngua do Espanhol por alunos brasileiros, comumente chamada de “Portunhol”.

Essa crença se ancora na origem comum entre o Português e o Espanhol, o Latim vulgar. A semelhança entre ambas é realmente grande, pois, entre as línguas neolatinas, são as que guardam maior afinidade entre si. Essa aparente facilidade gera o que Celada (2004) denomina de “ilusión de competencia espontánea”²¹ levando o aluno brasileiro a adquirir uma interlíngua:

[...] o portunhol como a língua espontânea na qual, para o brasileiro, culmina a seqüência metonímica cuja representação começa com os termos: "Espanhol - língua parecida - língua fácil". No extremo inicial da seqüência, uma imagem do Espanhol, ou melhor, um Espanhol imaginário, uma língua fantástica, projetada pela fantasia do brasileiro [...] (CELADA, 2002, p. 45).

Em discussões sobre o Espanhol como língua estrangeira, assim como Celada (2004), Almeida Filho (2001a, p.15) explica que “esse ‘quase-falar’, essa ‘criação possível, essa facilidade enfim que o falante de Espanhol experimenta [...] mostra uma outra face – a da facilidade enganosa e do conhecimento movediço”. O fato do Português e do Espanhol serem línguas próximas não nos faz sustentar a crença de que para aprender Espanhol basta saber léxico, pois há diferenças muito significativas entre as duas línguas no concernente à entonação, pronúncia, expressões, estruturas morfossintáticas e semânticas, modos e usos da língua.

²¹ Tradução nossa: ilusão de competência (linguística e comunicativa) espontânea.

Como consequência, prevalece, quase sempre, a sensação de frustração sentida nos níveis mais avançados de ensino/aprendizagem da língua. Nessa etapa da aquisição do Espanhol como LE é que os alunos costumam perceber que não são capazes de encontrar aquilo que Kulikowski e González (1999) chamam de “La justa medida de una cercanía”²² entre as duas línguas. Para as estudosas, a percepção de que:

[...] o Espanhol é fácil e semelhante à sua língua materna, tão fácil que pode entender tudo e não precisa estudar. Não demora muito para que o cenário mude totalmente e para que descubra que o Espanhol é uma “outra língua”, que é difícil – muito difícil! –, que jamais poderá conhecê-la totalmente e muito menos usa-la bem, etc.²³ (KULIKOWSKI; GONZÁLEZ, 1999, p. 12).

Kulikowski e González (1999) afirmam que o Espanhol, em um momento inicial do estudo, é visto como fácil pelos alunos por ser semelhante ao Português. Por semelhanças com a língua materna, eles têm a sensação de entendê-la e creem que seu estudo é desnecessário. Contudo, de acordo com as pesquisadoras, essa impressão de facilidade tende a ser modificada durante o processo de aprendizagem, pois os estudantes percebem que se trata de outra língua, com outras particularidades e que mesmo havendo semelhanças, há muitas diferenças que fazem com que os estudantes pensem que não conseguirão conhecer o Espanhol plenamente.

Segundo as autoras, essa concepção de “facilidade” tem grande importância no momento inicial com a língua e os alunos podem ser favorecidos ou prejudicados no processo de aprendizagem. Apesar dessa percepção inicial levar à crença da facilidade, de acordo com Kulikowski e González (1999), a opinião dos estudantes sobre a língua e sua aprendizagem poderá alterar-se, levando-os a considerar o Espanhol como uma língua de difícil aprendizado, passar a vê-la como “outra língua”, que jamais poderão conhecê-la plenamente e muito menos usá-la bem.

Em termos de ensino e aprendizagem, a proximidade permite “iniciar aprendizagem com índice pós-elementar de compreensibilidade de insumo na nova língua” (ALMEIDA FILHO, 1995, p. 15). Nesse caso, tem-se a vantagem apresentada pela proximidade, mas, por

²² Nossa tradução: A medida justa de uma proximidade.

²³ [...] el español es fácil y semejante a su lengua materna, tan fácil que puede entender todo y no necesita estudiarlo. No tarda mucho para que el escenario cambie del todo y para que descubra que el español es «otra lengua», que es difícil — ¡muy difícil! —, que jamás podrá conocerla plenamente y mucho menos usarla bien, etc.

outro lado, a “divisória entre o Português e o Espanhol é muito tênue, tornando-a às vezes imperceptível” (CAMORLINGA, 1997, p. 658).

Essa semelhança, segundo Alves (2002), alimenta crenças e estereótipos criados em torno da aprendizagem do Espanhol:

- [...] facilidade: os falantes do português acreditam que "Espanhol é uma língua muito fácil", que é um “português mal falado”, para justificar a facilidade que julgam ter para falar e escrever o idioma;
- [...] bilingüismo: as semelhanças entre os dois idiomas fazem com que os brasileiros acreditem que não é preciso estudar uma língua que eles já sabem. São comuns frases como "sei Espanhol porque entendo tudo o que me falam ou que escuto em Espanhol”, que acabam induzindo o falante do português a acreditar que domina os dois idiomas.²⁴ (ALVES, 2002, p. 3).

Outra crença que permeia o aprendizado de Espanhol é que a variedade peninsular tem mais prestígio que as demais variedades da língua espanhola peninsular e hispanoamericana, por isso, a peninsular deve ser ensinada em detrimento das outras. A imagem que prevalece da variedade peninsular, em pesquisas realizadas por Santos (2004) e Irala (2004), é a de que ela é “tradicional”, “pura”, “formal”. Com relação a essa postura, as OCEM (BRASIL, 2006) alertam para o perigo de se propagar uma falsa ideia de homogeneidade do Espanhol. Dessa forma, ao se ensinar a língua é preciso mostrar que todas as variedades são ricas e válidas para desfazer estereótipos e preconceitos: “No entanto, é preciso que a escola atue no sentido de evitar dicotomias simplificadoras e reducionistas e que permita a exposição dos estudantes à variedade sem estimular a reprodução de preconceitos.” (BRASIL, 2006, p. 134).

Assim, entendemos o ensino/aprendizagem do Espanhol de acordo com duas perspectivas, uma se refere a ter acesso a uma nova língua com características próprias e indissociáveis da linguagem e outra quando fazemos comparações, observações e reconhecemos as diferenças entre a nossa língua, português, e a outra, no nosso caso do Espanhol (CELADA, 2004; KULIKOWSKI, 2005). O Espanhol como LE precisa fazer parte de um “cenário de aprendizagem”, em que idealmente os estudantes o vejam como outra

²⁴ **No original:** • [...] **facilidad:** se cree en hay un camino menos arduo en la adquisición de E/LE, por parte de los lusobrasileños. Esa aparente *facilidad* es rota en las investigaciones, cuando al confrontarse con las frases propuestas, los informantes afirman desconocer el significado de varias de ellas. No raras veces, se escuchan las frases "*Espanhol é uma língua muito fácil*", "*o Espanhol é um português mal falado*", para justificar la facilidad de aprender el español.

• [...] **bilingüismo:** por las similitudes antes observadas, el aprendiz presupone un aprendizaje, o más bien, la no necesidad de sistematizar el estudio de una lengua que él ya nació sabiendo. Con un simple cambio de código, se cre poder irse de un idioma al otro sin mayores problemas y, mágicamente, sin la necesidad de enfrentarse los cursillos y academias. Frases que marcan esa creencia: "*sei Espanhol porque entendo tudo o que me falam ou que escuto em Espanhol*" son los principales motivadores del seguirse en la interlengua. (ALVES, 2002, p. 3).

língua, a língua do outro, estrangeira e poderiam chegar a um momento em que haveria a dissolução da percepção inicial involucrada na crença da “língua fácil”.

5.4 A LÍNGUA ESTRANGEIRA NO ENEM

Durante 11 edições, de 1998 a 2008, o exame apresentou questões contextualizadas e interdisciplinares, e as perguntas não se separavam por disciplina. Além da prova de múltipla escolha, os alunos concluintes da Educação Básica ou egressos do Ensino Médio deveriam escrever um texto dissertativo-argumentativo, em língua portuguesa, sobre um determinado tema baseado nos fragmentos propostos. O exame era de caráter voluntário.

O ENEM permaneceu vigente como procedimento de avaliação de desempenho do aluno do Ensino Médio, no Brasil, até 2008. Em 2009, por meio da Portaria INEP nº 109, o “novo ENEM” vigorou como procedimento de avaliação do desempenho escolar dos participantes e aferição do desenvolvimento das competências e habilidades fundamentais ao exercício da cidadania. As principais mudanças estabelecidas para o novo ENEM objetivaram adequar a prova ao objetivo de tornar-se um instrumento de avaliação para o processo seletivo do Ensino Superior.

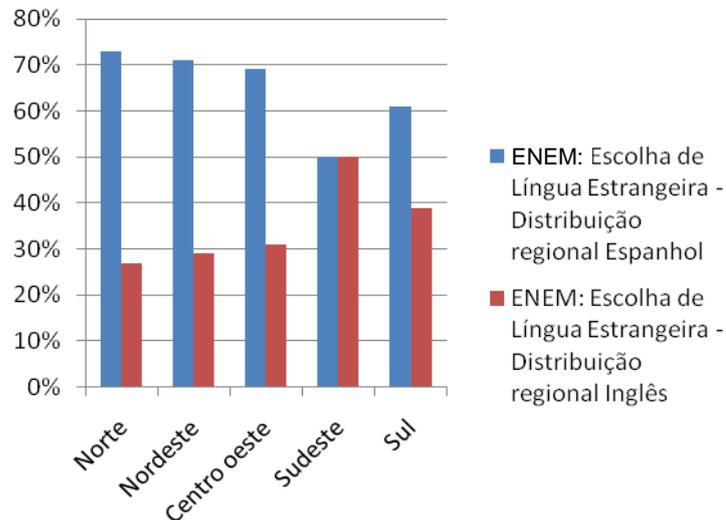
O “novo ENEM” passou a vigorar por meio da Portaria INEP nº 109/2009 e assumiu diversas finalidades, desde a avaliação da qualidade do Ensino Médio e critério para obtenção de certificado de conclusão dessa etapa de ensino até uma avaliação classificatória que possibilita o acesso ao Ensino Superior. No edital do ano de 2010, consolida-se a oferta da prova de Língua Estrangeira no ENEM, quando a avaliação passa a ser o principal meio de acesso às universidades e programas de governo voltados à Educação Superior.

O ENEM passou a contar com a presença de questões separadas por disciplinas, mais de um dia de realização do processo e a inserção de questões de Língua Estrangeira (Espanhol e Inglês). Assim, desde 2010, o candidato pode escolher por qual língua estrangeira quer ser avaliado: “Dessa forma, é possível compreender um processo de valorização do castelhano no contexto educacional brasileiro, chegando a inserção do idioma no Enem” (KANASHIRO, 2012, p. 29).

No entanto, apesar do poder de escolha, e apesar do Inglês ser a língua privilegiada nas estruturas curriculares do Ensino Médio, como vimos no que tange à normalização curricular, na seção anterior, podemos observar, no gráfico 2, que os estudantes do Ensino Médio demarcam preferência em sua maioria pela escolha do Espanhol para o ENEM. Em todas as regiões do Brasil, a preferência pela língua espanhola é predominante. A única região que apresenta um equilíbrio na escolha é a Sudeste, possivelmente por ter maior

disponibilidade de cursos de idiomas e trânsito de pessoas estrangeiras hispanofalantes que viajam para os estados da região por motivos de turismo ou visitas da área de negócios.

Gráfico 2: Escolha de opção de língua estrangeira no ENEM de 2016.



Fonte: Microdados do ENEM 2016 do INEP.

Sabemos que “Passar no ENEM” é mais uma das crenças e motivações que mediam o espaço escolar. A expectativa preconizada no edital e no Guia do Participante do ENEM remete às motivações do aluno em realizar a prova: o guia destaca a participação em programas governamentais e o acesso à educação superior. Por isso, as crenças e motivações e a normalização curricular devem ter algum efeito na escolha do estudante.

5.4.1 Motivações nas crenças para a escolha do Espanhol no ENEM

Para identificar o que motiva os alunos a escolherem o Espanhol na prova do ENEM, realizamos uma pesquisa empírica no ano de 2016, no universo das escolas apresentadas, quanto à normalização curricular, na seção quatro, considerando a influência de fatores de normalização curricular e experienciais que podem influenciar os alunos na escolha do Espanhol, como opção de Língua Estrangeira, ao realizarem a inscrição para o ENEM.

Como motivação intrínseca, que considera o investimento no esforço na aprendizagem por si só, destacamos os efeitos da normalização curricular, como a carga horária de estudo na disciplina de LE no Ensino Fundamental e Médio, a oferta de opções de LE para o Ensino Fundamental e Médio, a oferta de opções de LE(s) na escola e, se a matrícula na(s) LE(s) ofertada no Ensino Fundamental e Médio foi obrigatória ou facultativa.

Para a motivação extrínseca, que deriva de algum tipo de incentivo externo como o desejo de obter reconhecimento social, ou vantagens econômicas com a aprendizagem da

língua, incidem fatores que são permeados pelas crenças, sejam provindos das experiências e/ou das práticas sociais. As crenças experienciais se manifestam a partir das experiências de aprendizagem anteriores, leituras prévias, a escola que o aluno cursou o Ensino Fundamental e/ou Médio, se o aluno estudou a(s) língua(s) estrangeira(s) em cursos de idiomas, se o aluno estudou a(s) LE(s) fora do âmbito escolar (curso on-line, televisão por assinatura, ouviu programas e músicas na(s) LE(s), entre outros).

Ainda dentro das motivações, o engajamento do aluno em uma atividade (estudo) na LE para alcançar a meta almejada foi mensurado, com a justificativa para a escolha de uma determinada LE para o ENEM; a forma de preparo que o aluno realiza na LE escolhida para o ENEM; a opinião do aluno quais línguas deveriam ser ensinadas no âmbito escolar; a opinião do aluno sobre o seu domínio da(s) Língua(s) Estrangeira(s) que estuda no âmbito escolar; a importância da LE para o aluno (saber a língua o ajuda para a sua vida acadêmica e/ou profissional); a opinião do aluno, dos pais e dos seus colegas sobre estudar a Língua Estrangeira na escola; e as qualidades que o aluno associa a LE.

Em se tratando do Espanhol, a proximidade linguística e suas implicações para a aprendizagem (ALMEIDA FILHO, 1995; CAMORLINGA, 1997; KULIKOWSKI; GÓNZALEZ, 1999) nos leva a determinar a manutenção ou a reconfiguração do sistema de crenças dos alunos que os motivam na escolha do Espanhol como opção de LE para obter o acesso ao Ensino Superior com a aprovação na avaliação do ENEM.

5.4.2 Instrumento, universo e tratamento dos dados

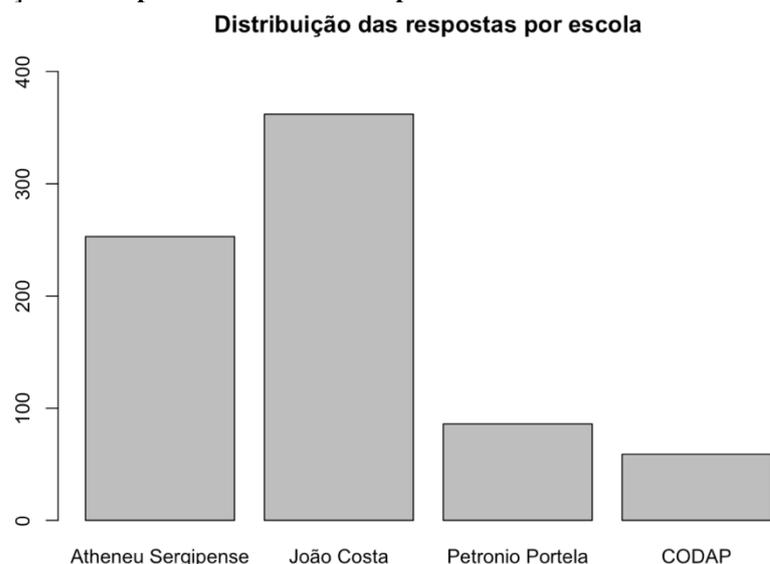
O instrumento utilizado para coleta de dados da nossa pesquisa foi um questionário contendo 35 perguntas, sendo 30 objetivas e 5 subjetivas (APÊNDICE 1). O questionário foi elaborado em três partes: perguntas preliminares, perguntas sobre o Inglês e perguntas sobre o Espanhol. Os itens fechados do questionário foram elaborados, tendo como objetivo identificar qual Língua Estrangeira os estudantes participantes escolheram para o ENEM e verificar quais fatores podem ter influenciado para essa escolha, considerando aspectos como idade, sexo, escola, turno de estudo, Línguas Estrangeiras estudadas no Ensino Médio, quantas vezes por semana tiveram aulas, qual a carga horária da Língua Estrangeira, o que pensam sobre a(s) Língua(s) Estrangeira(s) que estudaram (o aluno, os pais e os colegas). Na segunda e terceira parte do questionário, buscou-se verificar a justificativa do respondente para a sua escolha da Língua Estrangeira para o ENEM e os fatores que podem tê-lo motivado a essa escolha, considerando a escolha idade, sexo e turno de aula.

A aplicação dos questionários aconteceu coletivamente e atendeu aos objetivos da nossa tese e da tese de Fonseca (2018) “A imposição do Inglês como política linguística: na contramão do plurilinguismo”.²⁵ O compartilhamento da coleta de dados permitiu a otimização de tempo e recursos e potencializou o poder explanatório, na medida que ambas as investigações têm por base a oferta de Língua Estrangeira no sistema escolar. Em termos amostrais, a coleta dos dados envolveu 3 colégios, dos 165 colégios que ofertam Ensino Médio na rede pública estadual de Aracaju, e 1 colégio da rede pública federal de São Cristóvão (as mesmas instituições apresentadas na seção 4), em uma única etapa, durante a segunda quinzena do mês de julho e a primeira quinzena do mês de agosto, em 2016, de acordo com a disponibilidade oferecida pelos colégios.

Dos 767 instrumentos respondidos, durante o tratamento dos dados alguns questionários foram sendo eliminados por problemas no preenchimento das informações ou pela não adequação aos critérios para a análise dos dados, a exemplo de estudantes que não fariam o ENEM em 2016 e escolheram Espanhol e Inglês, ambas, como opção de Língua Estrangeira para o ENEM, ou que não responderam o porquê de escolherem a Língua Estrangeira, Espanhol ou Inglês, para o ENEM. Após as exclusões, restaram 746 instrumentos.

A média de idade dos respondentes foi de 17,7 anos (desvio padrão = 1,28). Dentre a amostra, 418 instrumentos foram respondidos por estudantes do sexo feminino, 289 por estudantes do sexo masculino e 39 não se identificaram quanto ao sexo.

Gráfico 3: Distribuição das respostas ao instrumento por escola.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir do quantitativo respondente do instrumento por escola.

²⁵ Apesar de Fonseca (2018) ter aplicado os questionários em conjunto, a doutoranda não utilizou os dados coletados na elaboração da sua tese.

Em relação às escolas, após o tratamento dos dados, 250 instrumentos referem-se ao Colégio Estadual Atheneu Sergipense, 353 ao Colégio Estadual Prof. João Costa, 84 ao Colégio Estadual Ministro Petrônio Portela e 59 ao CODAP. Para efeitos de mensuração da representatividade da amostra, a tabela 3 apresenta o número de matrículas para o ano letivo de 2016.

Tabela 7: Matrícula no Ensino Médio em 2016 nas instituições pesquisadas.

ESCOLA	1º ANO	2º ANO	3º ANO	TOTAL
Atheneu Sergipense	298	316	285	899
João Costa	2476	1940	1523	5939
Petrônio Portela	183	149	172	504
CODAP	62	59	60	181

Fonte: Secretarias dos colégios estaduais Atheneu Sergipense, Professor João Costa e Ministro Petrônio Portella e supervisão do CODAP.

Os dados foram tratados quanto à distribuição de frequência para as políticas praticadas. Foi utilizado o Programa R, um software para análises estatísticas de dados que permite realizar cálculos e porcentagens e visualizar os resultados na forma de gráficos que são gerados no *Boxplot*. Os gráficos foram construídos a partir dos dados tabulados no *excel*. “Uma vez realizada a categorização de dados, inicia-se o processo de análise dos dados coletados e o procedimento de análise pode ser realizado por bloco das unidades de análise, ou por cada unidade de análise, tendo como referencial a teoria subjacente” (OLIVEIRA, 2007, p. 103).

Para as perguntas com respostas abertas, foi utilizada a técnica do *wordcloud*, que gera nuvens de palavras, imagens a partir da frequência das palavras, para o tratamento das respostas qualitativas, sendo possível identificar as frequências das palavras no texto das respostas discursivas. As respostas dos estudantes foram selecionadas e, por meio da nuvem de palavras, foi possível identificar as palavras mais frequentes pelos estudantes ao responder à pergunta. Após a identificação das palavras que se destacaram, foi feita análise sobre os sujeitos e a Língua Estrangeira, conceitos mais importantes para o contexto que envolve cada pergunta.

As respostas dos alunos, como ser social com crenças e motivações que norteiam as suas ações e atitudes, podem sugerir que a expectativa ao sucesso motiva a sua escolha da opção de LE para o exame que leva ao ingresso no Ensino Superior; assim, a escolha passa pelas crenças na procura para alcançar a meta determinada: a aprovação (ALMEIDA FILHO, 1995; CAMORLINGA, 1997; KULIKOWSKI; GÓNZALEZ, 1999). A seguir, apresentamos

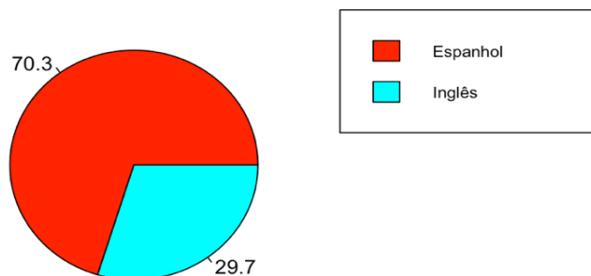
os resultados da investigação empírica realizada com os estudantes concluintes da terceira série do Ensino Médio dos três colégios da rede estadual de Aracaju e o federal de São Cristóvão de Sergipe para o ENEM 2016. Após o tratamento dos dados os resultados foram agrupados em três efeitos: normalização curricular, experienciais e engajamento.

6 A ESCOLHA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO ENEM 2016

No ano de 2016, os participantes do exame do ENEM podiam escolher entre duas línguas, Espanhol ou Inglês. Segundo o relatório apresentado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), referente ao exame aplicado em 2016 e convertido em gráfico (gráfico 2, p. 85), o Espanhol foi a língua mais escolhida em quatro das cinco regiões do Brasil. A região Nordeste apresentou 71% de escolha pelo Espanhol.

Esse resultado da região Nordeste se reflete no percentual de escolha dos alunos que compõem a amostra deste trabalho. Quando os estudantes foram perguntados sobre “qual é a língua estrangeira que você escolheu quando se inscreveu no ENEM em 2016?”, o Espanhol foi a opção de Língua Estrangeira mais escolhida pelos estudantes, representando 70,3% dos respondentes (gráfico 4).

Gráfico 4: Distribuição da escolha da língua estrangeira para o ENEM 2016.



Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora.

Os resultados percentuais de escolha da Língua Estrangeira para o ENEM da Região Nordeste e da amostra dos estudantes pesquisados nas instituições de Ensino Médio em Sergipe são compatíveis, ambos os casos, prevaleceu a escolha do Espanhol com 70% como opção de Língua Estrangeira para o ENEM. Esse fato valida a nossa amostragem.

Os estudantes, ao serem perguntados sobre por que escolheram a Língua Estrangeira para o exame, especialmente no caso do Espanhol, poderíamos esperar que respondessem que foi por pensarem que a língua seria mais fácil. Entendemos, no entanto, que a percepção da “facilidade” não é resultado apenas da proximidade com o Português, como explanamos na seção anterior. Concluimos que, nessa escolha, interferem os aspectos de normalização curricular, como a matriz curricular, oferta de LE para o Ensino Fundamental e Médio, carga

horária destinada à disciplina de LE, e também a questão da motivação, expectativa e engajamento do estudante.

A oportunidade de acesso ao Ensino Superior e à participação de programas do governo motivam os alunos a criarem expectativa de sucesso no futuro profissional ao serem aprovados no ENEM, por meio da motivação intrínseca de realizar o sonho de seguir uma carreira profissional, e/ou da motivação extrínseca em por meio da oportunidade de conquistar ascensão social (BZUNECK, 2004; LOCATELLI; BZUNECK; GUIMARÃES, 2007).

A aprendizagem e o uso da língua, no nosso caso Língua Estrangeira, faz parte da vida. É por meio dela que os estudantes moldam, constituem e sustentam a vida social e é natural, portanto, que ao aprenderem uma ou diversas línguas no ambiente escolar tenham visões, opiniões e crenças sobre a(s) língua(s) dos outros. No caso das crenças e atitudes em relação à Língua Estrangeira, o objeto não é a língua em si, mas os grupos que as falam. As crenças e atitudes representam um componente fundamental que influenciam muitos estudantes, no que tange à valorização do ensino formal e à meta que pretendem atingir, em uma dada língua como disciplina de Língua Estrangeira, dando-lhes *status* da necessidade da sua aprendizagem ou até mesmo da sua dificuldade/facilidade.

6.1 EFEITOS DA NORMALIZAÇÃO CURRICULAR

Quanto à normalização curricular, consideramos as formas de administrar e controlar do currículo, de modo a verificar os efeitos da implantação de Língua Estrangeira na Educação Básica em Sergipe. (LEMKE, 2000; BRASIL, 2006; FYMIAR, 2009; AQUINO, RIBEIRO, 2009). A normalização curricular diz respeito à política praticada e pode refletir nas escolhas e decisões dos estudantes na escolha da Língua Estrangeira para o ENEM. A escola onde estudou, a opção e a frequência de Língua Estrangeira no Ensino Fundamental e no Ensino Médio são os parâmetros que observamos no instrumento de pesquisa e que nos permite aferir o efeito incidental da normalização curricular na escolha de Língua Estrangeira no ENEM 2016.

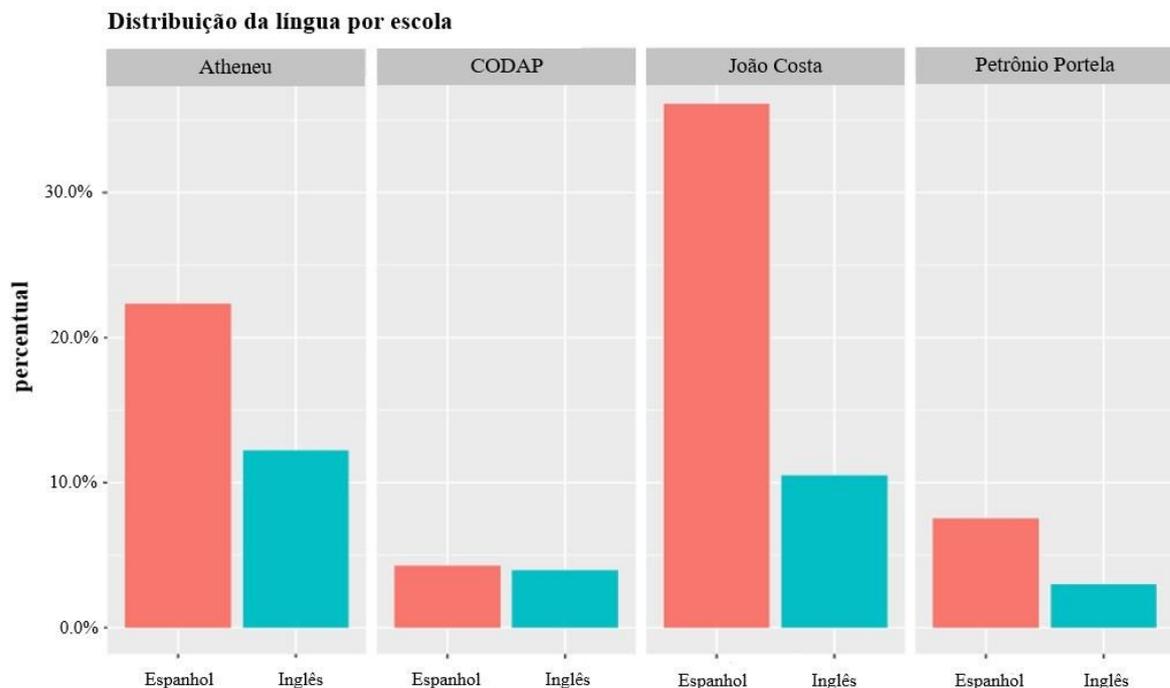
6.1.1 Escola

A escola representa um dos aspectos mais importantes na escolha de que língua será utilizada como meio de instrução, o que dará habilidades para o usuário da língua adequar suas escolhas às necessidades de uso da língua, implementando também o ensino de outras línguas em adição à língua materna ou, no nosso caso, estrangeira (SPOLSKY, 2004).

Portanto, a influência da escola na oferta das opções de Língua Estrangeira e na carga horária dedicada à disciplina na Educação Básica são aspectos que influenciam ou não na decisão de escolha do Espanhol para o ENEM.

Verificamos que o Espanhol foi a língua mais escolhida para o ENEM pelos estudantes dos três colégios da rede estadual e o da rede federal de ensino público de Sergipe. Como vimos, o Espanhol é a língua mais escolhida para o ENEM em 2016 na região Nordeste, e foi também a mais escolhida entre os estudantes dos quatro colégios da amostra da nossa pesquisa. Nos três estaduais, mais do que o dobro dos respondentes disse ter escolhido Espanhol. No CODAP, o resultado de escolha da Língua Estrangeira para o ENEM foi mais equilibrado entre Espanhol e Inglês (gráfico 5).

Gráfico 5: Distribuição da escolha da língua estrangeira para o ENEM 2016 por escola.



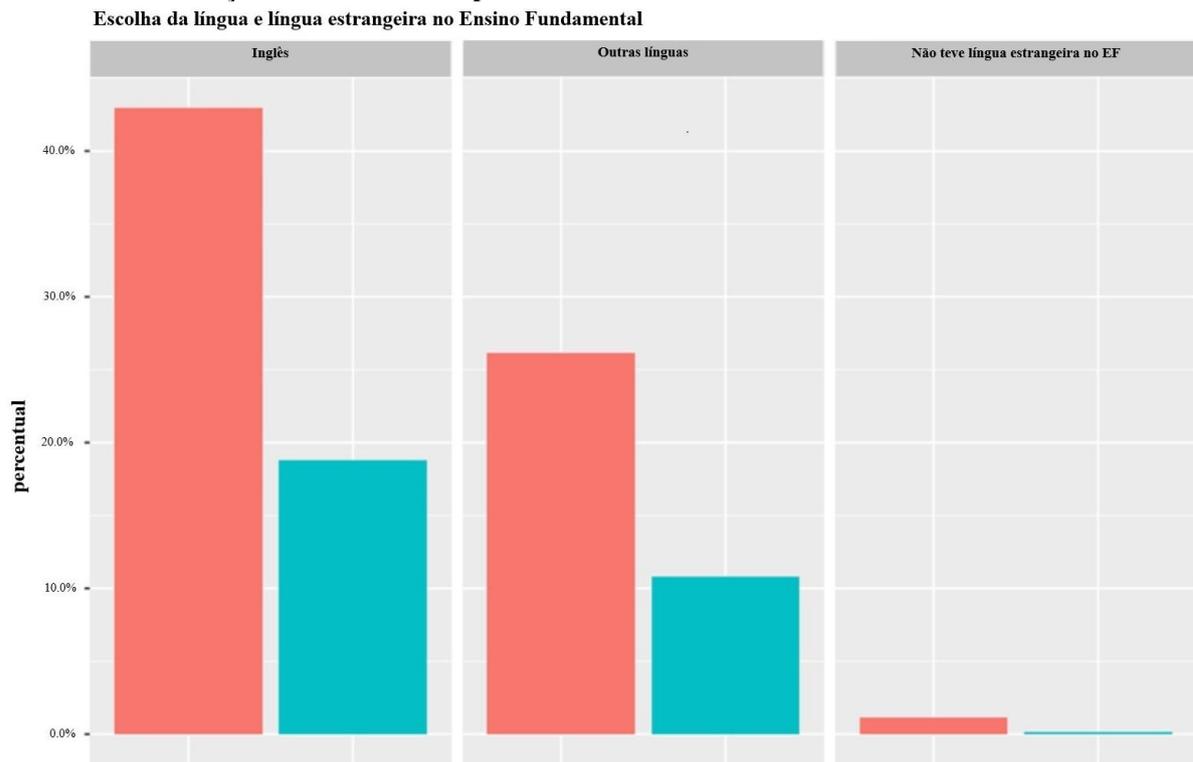
Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora.

Esse pode ser um efeito da normalização curricular, pois, como vimos, as escolas estaduais com EMC ofertam 1 h/a de Espanhol e 1h/a de Inglês e as escolas de EMI ofertam 1h/a de Espanhol e 2h/a de Inglês; já o CODAP oferta 2h/a da língua que o estudante escolher se matricular (Inglês, Francês ou Espanhol). Podemos verificar que a organização curricular do CODAP, que oferece a opção aos estudantes de escolherem a Língua Estrangeira a ser estudada com uma carga horária maior, leva a uma escolha mais equilibrada entre as línguas no momento da inscrição para o ENEM.

6.1.2 Opção de escolha de língua no EF

As opções de oferta de Língua Estrangeira no Ensino Fundamental são predeterminadas no planejamento curricular e nas matrizes curriculares do Ensino Fundamental, tanto da Secretaria Municipal de Educação de Aracaju (SEMED) como da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Sergipe (SEED), conforme observamos no Anexo 2. Quando perguntamos aos estudantes sobre “quais as opções de língua estrangeira foram ofertadas para o Ensino Fundamental?”, verificamos que a maioria dos estudantes respondeu que teve uma única língua ofertada: Inglês. A política de oferta monolíngue está presente na implementação da matriz curricular da SEMED e da SEED nas escolas públicas, municipal ou estadual, que pré-determinam a oferta da língua inglesa. Mesmo os estudantes que tiveram outras línguas como opção disseram ter estudado Inglês, como no CODAP, que oferta três opções de línguas (Espanhol, Francês e Inglês) para o Ensino Fundamental.

Gráfico 6: Distribuição da escolha da LE para se matricular no Ensino Fundamental.



Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora.

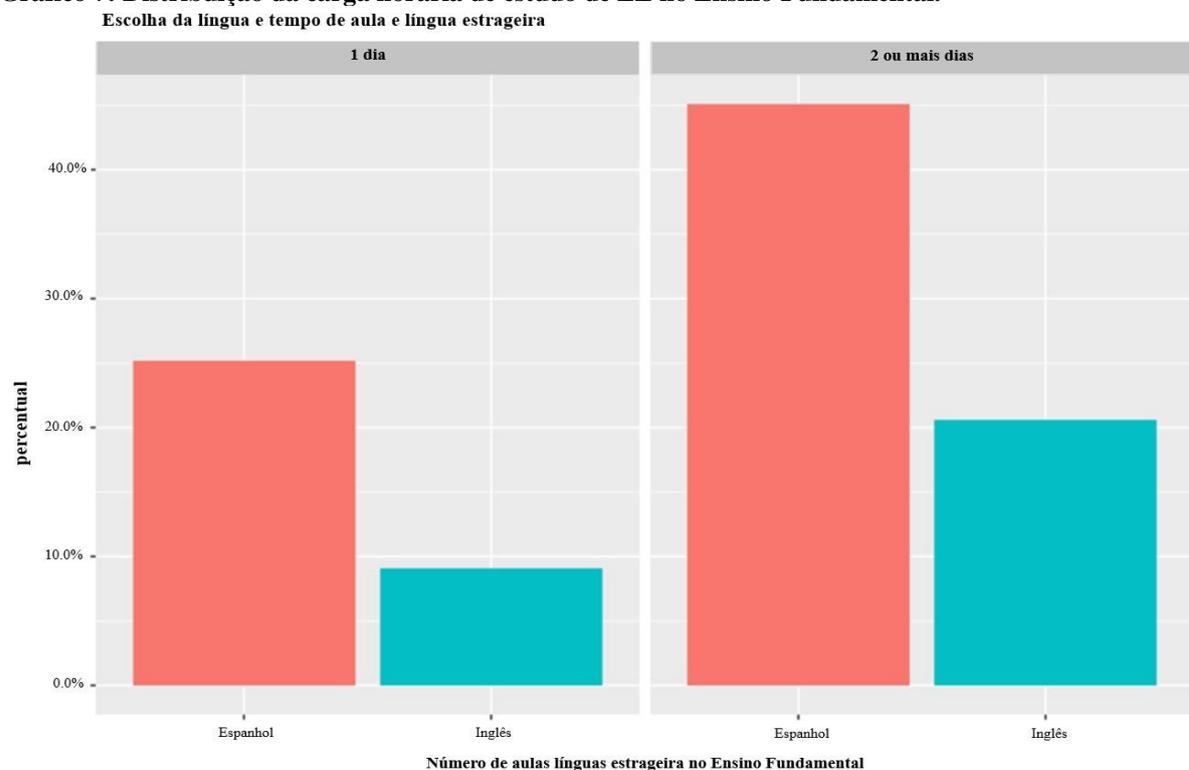
Em Sergipe, o Inglês é a única opção de língua para a disciplina de Língua Estrangeira nas escolas públicas, tanto municipais como estaduais, durante os quatro anos finais do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano. O colégio federal CODAP oferta três línguas, também com matrícula obrigatória, durante os quatro anos finais do Ensino Fundamental (Anexo 4). O fato de os estudantes terem sido expostos ao Inglês faz parte de uma política linguística

praticada no ensino público municipal e estadual de oferta monolíngue homogênea em Sergipe, que é de oferta e matrícula obrigatórias nos quatro anos finais do Ensino Fundamental. Verificamos que apesar dos estudantes afirmarem ter sido expostos ao Inglês por mais tempo, ainda assim, escolheram Espanhol no ENEM.

6.1.3 Frequência de aulas de língua estrangeira no EF

A frequência de exposição à língua estrangeira, verificada pela carga horária semanal na escola, é outro fator predeterminado nas matrizes curriculares da rede pública estadual para o Ensino Fundamental, como apresentamos na seção 4. Os estudantes foram questionados sobre a carga horária de estudo na disciplina de Língua Estrangeira no Ensino Fundamental. A maioria dos alunos (70%) respondeu que teve duas horas-aulas de Língua Estrangeira, Inglês, tanto nos colégios estaduais como no colégio federal (gráfico 7). É importante destacar que, enquanto para os estudantes da rede pública estadual a carga horária foi destinada à oferta de uma única língua estrangeira, no CODAP os estudantes tiveram duas horas-aulas para cada uma das três opções de línguas oferecidas, de matrícula obrigatória, Espanhol Francês e Inglês (Anexo 4).

Gráfico 7: Distribuição da carga horária de estudo de LE no Ensino Fundamental.

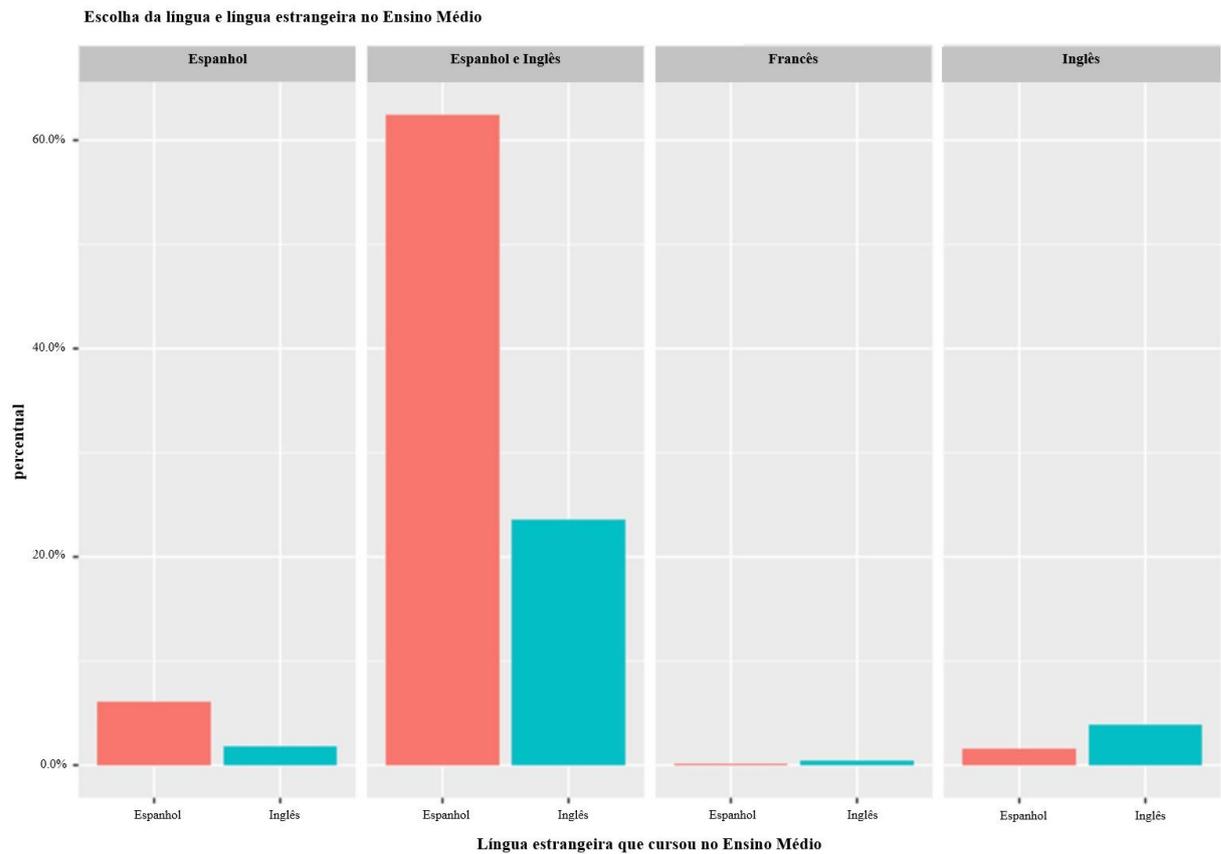


Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora.

Ainda no tocante à carga horária da disciplina de Língua Estrangeira, segundo o gráfico 7, podemos averiguar que a maioria dos estudantes dissera ter tido duas horas-aulas de Inglês por semana nos quatro anos do Ensino Fundamental, conforme é determinado pelas matrizes curriculares para o Ensino Fundamental nas escolas públicas estadual, seguindo a política linguística de oferta monolíngue e homogênea (Anexo 2). Entretanto, o fato de ter tido duas horas-aulas de Inglês no Ensino Fundamental não incidiu sobre a opção de escolha de língua no ENEM, que foi o Espanhol. Isso significa que o tempo de exposição à língua não parece ser um fator que interfere na decisão de escolha para o ENEM.

6.1.4 Opção de escolha de língua estrangeira no EM

Assim como no Ensino Fundamental, a oferta de Língua Estrangeira no Ensino Médio é determinada pelo planejamento e matriz curricular para as redes de ensino público para os três anos de estudo. À pergunta “Quais as opções de língua estrangeira são ofertadas para o Ensino Médio?”, os respondentes disseram que tiveram a oferta das duas línguas estrangeiras: Espanhol e Inglês (gráfico 8). A oferta das duas línguas estrangeiras modernas, Espanhol e Inglês, é respaldada pela política declarada: Espanhol de oferta obrigatória determina pela Lei 11.161/05, que esteve em vigor até 22 de setembro de 2016, e o Inglês por ser a língua estrangeira de oferta homogênea. Independente da modalidade de Ensino Médio, convencional ou integral, da rede estadual e federal, as duas línguas são ofertadas.

Gráfico 8: Distribuição das opções de oferta de LE para o Ensino Médio.

Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora.

Aqui vemos uma diferença nos estudantes do CODAP: aqueles que tiveram somente Inglês como Língua Estrangeira escolheram o Inglês como língua no ENEM 2016, mas aqueles que tiveram somente Espanhol, afirmam ter também escolhido Inglês. Os alunos que responderam que tiveram Francês, escolheram Inglês, contrariando a proximidade das línguas românicas (Espanhol e Francês).

Os alunos que relataram ter tido uma única Língua Estrangeira são alunos do CODAP, que, em sua estrutura, no Ensino Médio, oferta as três línguas, mas o aluno deve escolher apenas uma para se matricular (Anexo 4). Tal resultado sinaliza para a importância do plurilinguismo de fato, em que o aluno possa realmente escolher a língua que quer, e não o plurilinguismo por força do Estado, que é o que acontece com os alunos da rede pública estadual, que obrigatoriamente devem se matricular nas duas línguas no Ensino Médio.

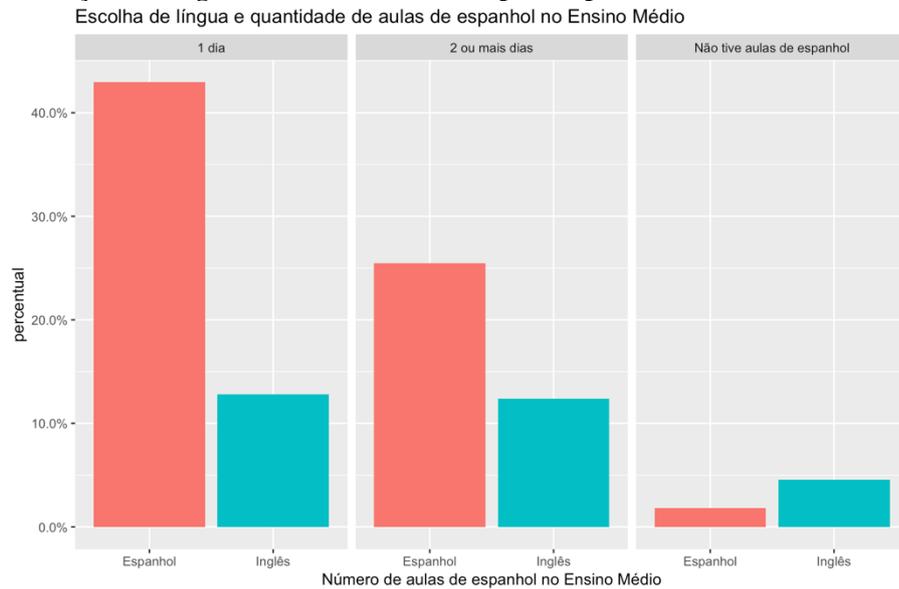
6.1.5 Frequência de aulas de língua estrangeira no EM

Os estudantes da nossa amostra foram perguntados quanto à frequência de aulas de Espanhol no Ensino Médio e a sua carga horária enquanto Língua Estrangeira.

Podemos constatar, no gráfico 9, que a frequência de aula de Espanhol interfere na escolha: os estudantes que não tiveram aula de Espanhol no Ensino Médio escolheram majoritariamente o Inglês. Esses alunos se referem aos do CODAP, que significa que os alunos que escolheram estudar Inglês no Ensino Médio também optaram pela língua no ENEM.

Enquanto que os estudantes dos colégios estaduais, ainda que tenham estudado mais tempo Inglês, durante os anos finais do Ensino Fundamental e também no Ensino Médio, escolhem o Espanhol como opção de LE no ENEM, independentemente do tempo de estudo que tenham tido da língua.

Gráfico 9: Distribuição da carga horária de estudo de Espanhol para o Ensino Médio.



Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora.

A escolha pela língua não corresponde à quantidade de tempo de exposição (horas-aulas semanais e anos cursados de estudo) pelos alunos das escolas estaduais. Comparando as duas línguas ofertadas na rede estadual no Ensino Médio, o Espanhol é o mais escolhido frente ao Inglês, que possui a mesma ou maior carga horária (Anexo 3). A política de oferta de LE de acordo com a modalidade de Ensino Médio que é ofertada pela escola é uma motivação extrínseca, fator esse que não se mostrou significativo para as escolas estaduais, mas se mostrou significativo para a escola federal. A menor carga horária e consequente exposição ao Espanhol não interferiu na maior escolha dessa língua para o ENEM pelos estudantes das escolas estaduais.

Em contrapartida, a política de oferta de LE para o Ensino Médio oferecido pelo CODAP é um fator de motivação extrínseca que se mostrou relevante. A oferta de três línguas

no Ensino Fundamental e Médio, e a possibilidade de escolha da língua a ser estudada no Ensino Médio pelos estudantes com carga horária igual para as três opções de língua, levou a uma escolha mais equilibrada entre as línguas oferecidas para o ENEM 2016.

6.2 FATORES EXPERIENCIAIS

O fator experiencial se atrela ao de querer aprender: o interesse se converte na mola propulsora da aprendizagem. O estudante pode querer aprender por vários motivos e se propõe a estudar e/ou aprender uma língua, no nosso caso, estrangeira, por exemplo, por sentir necessidade de conquistar uma boa classificação na escola (status social e pessoal, admiração); por gostar; querer aprender mais línguas ou mesmo para ter a oportunidade de poder ter o acesso ao Ensino Superior e à participação de programas do governo.

Essa motivação dos alunos faz com que eles criem expectativa de sucesso no futuro profissional ao serem aprovados no ENEM, sendo uma motivação intrínseca que leva os estudantes a realizar o sonho de seguir uma carreira profissional ou uma motivação extrínseca como meio de ter a oportunidade de conquistar ascensão social (BZUNECK, 2004; LOCATELLI; BZUNECK; GUIMARÃES, 2007).

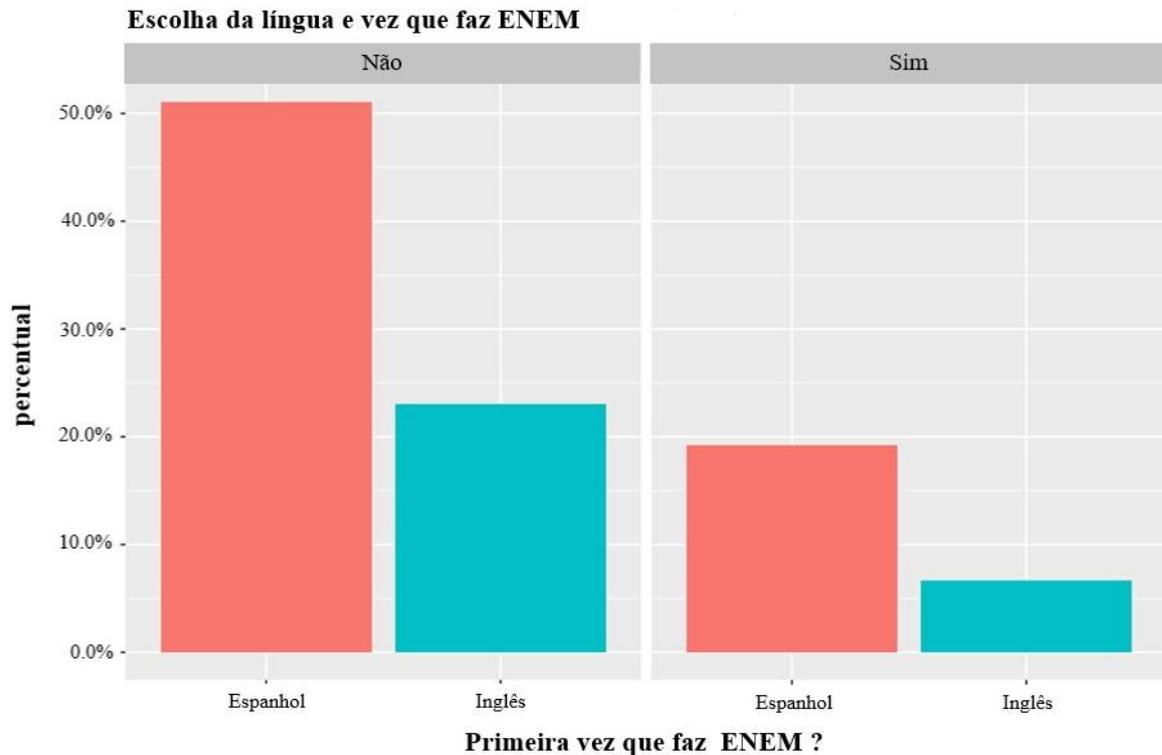
A aprendizagem e o uso da língua, no nosso caso a Língua Estrangeira, proporcionam que os estudantes moldem, constituam e sustentem a vida social e, ao aprenderem uma ou diversas línguas em dado no ambiente escolar, carregam consigo visões, opiniões e crenças sobre a(s) língua(s) dos outros. As crenças e atitudes representam um componente fundamental que influenciam muitos estudantes no que tange à valorização do ensino formal ou não da língua e à meta que pretendem atingir ao estudarem uma dada língua como disciplina de Língua Estrangeira, dando-lhes *status* da relevância e necessidade da sua aprendizagem, inclusive da sua dificuldade/facilidade.

6.2.1 Oportunidade de escolha no ENEM

A partir do edital do ENEM de 2009, na área de conhecimento Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, passam a ser ofertadas opções de duas línguas estrangeiras a escolher pelos alunos: Espanhol e Inglês. Os estudantes, motivados para a experiência na tipologia das questões da prova, desde a primeira e/ou segunda série do Ensino Médio participam do ENEM. Assim, ao responderem à pergunta “Esta é a primeira vez que você fará o ENEM?”, observamos que mais que o dobro dos estudantes respondeu que não fizeram o ENEM pela primeira vez (gráfico 10). Verifica-se também que, independentemente dos estudantes já

terem realizado o ENEM em edições anteriores a de 2016, ou não, a escolha pelo Espanhol como Língua Estrangeira pelos estudantes é superior à do Inglês.

Gráfico 10: Distribuição da escolha de língua estrangeira por quem faz o ENEM 2016 pela primeira vez.



Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora.

Poderíamos pensar que, por conta de maior exposição ao Inglês no sistema escolar, os participantes que fizessem o ENEM pela primeira vez escolhessem essa língua e, na segunda vez, escolhessem o Espanhol por ser, supostamente, “mais fácil”, mas não foi o que ocorreu. A experiência de ter feito o ENEM anteriormente não afeta a escolha da língua estrangeira, o que constata é que independente de ser a primeira vez ou não que se inscreveram no ENEM a língua espanhola é a mais escolhida.

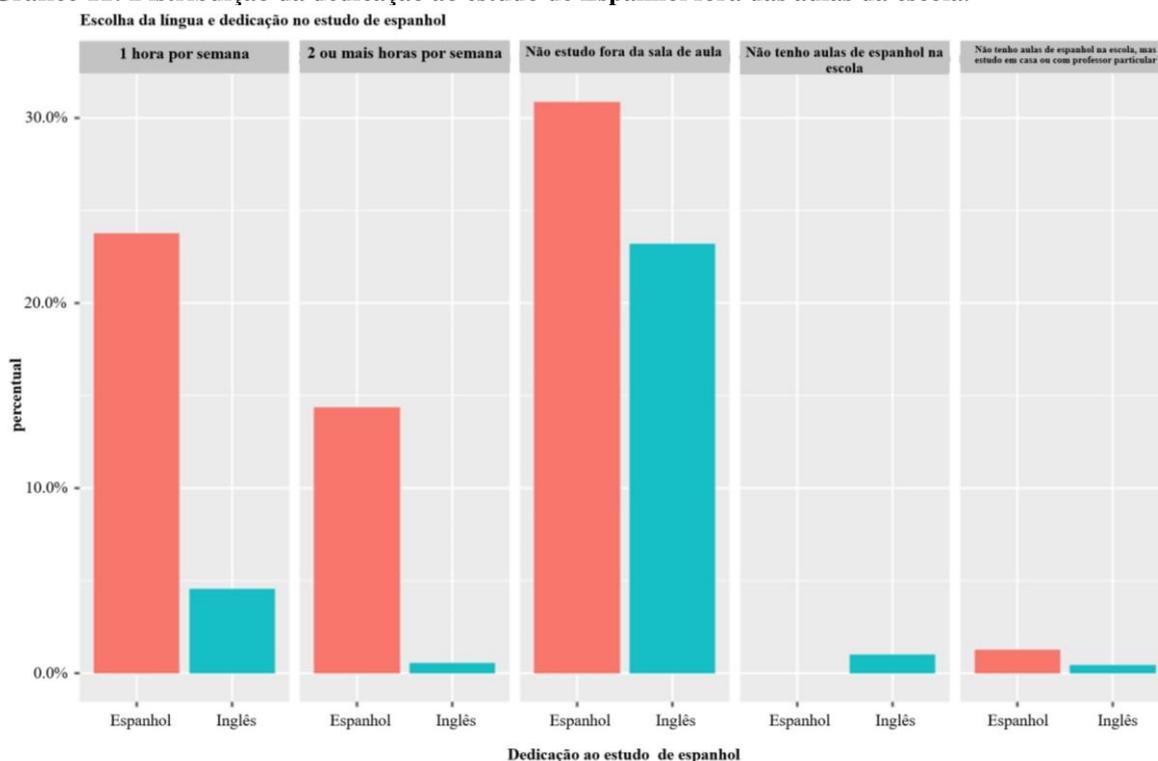
6.2.2 Dedicção ao estudo de Espanhol fora da escola

Perguntamos se o aluno se dedicou a estudar a língua espanhola durante as aulas ofertadas para a disciplina na escola, o que seria decorrente de motivações intrínsecas (DÖRNYEI, 2001): o estudante que investe tempo, estudo e dedicação na realização de atividades em Espanhol, tais como curso de idiomas, ouvir música, assistir filmes e/ou programas de televisão a cabo, entre outros, faz com uma motivação (GARDNER, 1985;

GUIMARÃES, 2001; DÖRNYEI, 2001; BZUNECK, 2004). A sua motivação pode interferir na sua escolha de Língua Estrangeira para o ENEM.

Quando perguntados se realizavam atividades em Espanhol fora do âmbito escolar, a maioria estudantes respondeu que não estudou Espanhol fora da sala de aula (gráfico 11). Os respondentes que não estudavam Espanhol fora da sala de aula disseram que escolheram Inglês para o ENEM 2016. Já os que responderam ter escolhido Espanhol disseram que dedicaram uma ou duas horas de estudo fora da sala de aula.

Gráfico 11: Distribuição da dedicação ao estudo de Espanhol fora das aulas da escola.



Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora.

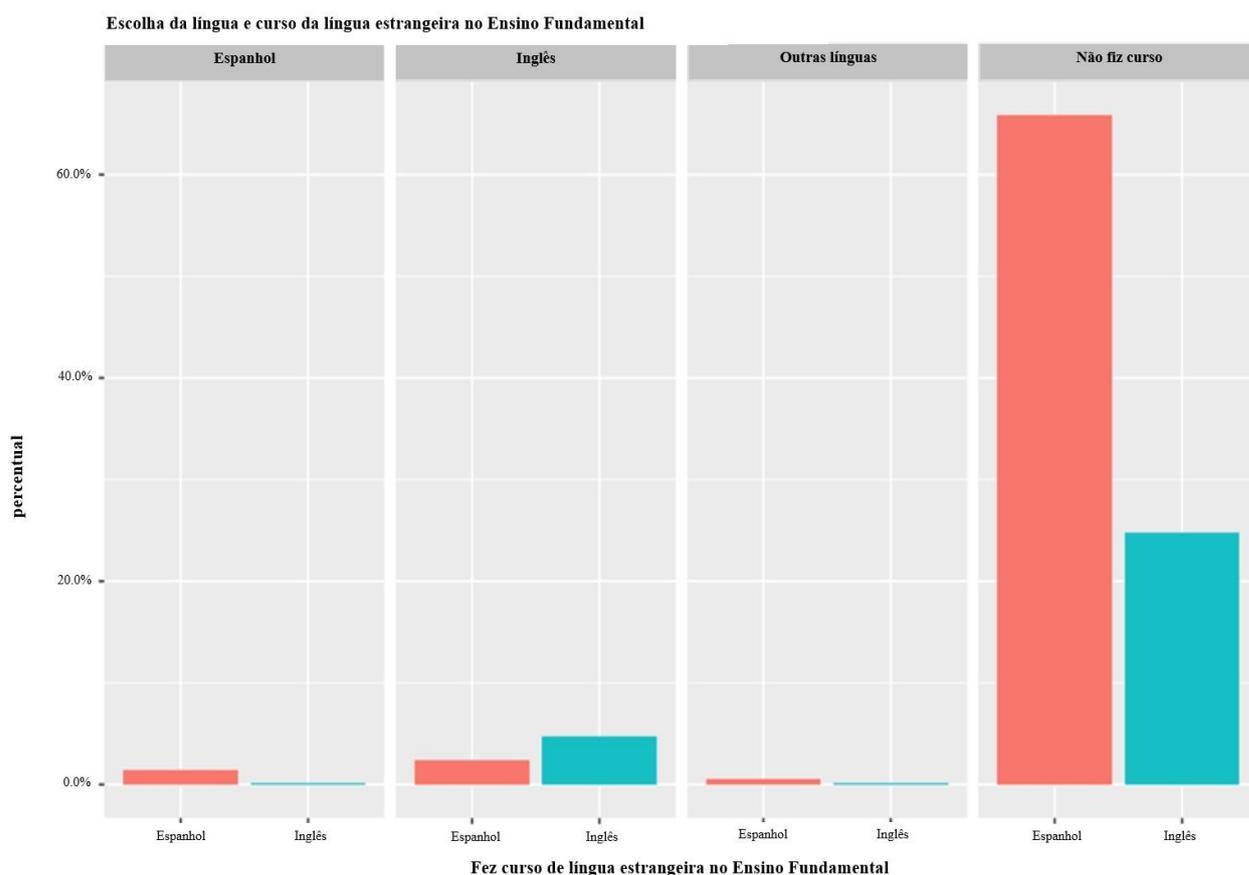
Este resultado sinaliza que a experiência e a motivação extrínseca interferem na escolha: quem dedica a estudar Espanhol fora de sala de aula escolhe a língua, os que não a estudam fora de sala de aula, escolhem a língua que tiveram mais tempo de exposição na escola, o Inglês.

6.2.3 Curso de línguas fora da escola no EF

O aluno que teve a oportunidade de estudar Espanhol em cursinho de idiomas foi o que dedicou tempo a estudar a língua fora da sala de aula, com o objetivo de aprender mais a língua nas aulas do curso do que aprende nas aulas do colégio.

Questionamos os estudantes se fizeram curso de Espanhol no Ensino Fundamental. Verificamos que 67% dos alunos que disseram ter escolhido Espanhol para o ENEM 2016 não fizeram cursinho fora da escola no Ensino Fundamental. Contrariamente, os alunos que disseram ter escolhido Inglês para o ENEM 2016 também disseram ter feito cursinho de idiomas de Inglês, e os que disseram ter feito cursinho de Espanhol, disseram também ter escolhido Espanhol no ENEM 2016.

Gráfico 12: Distribuição dos estudantes que fizeram curso de idiomas no Ensino Fundamental.



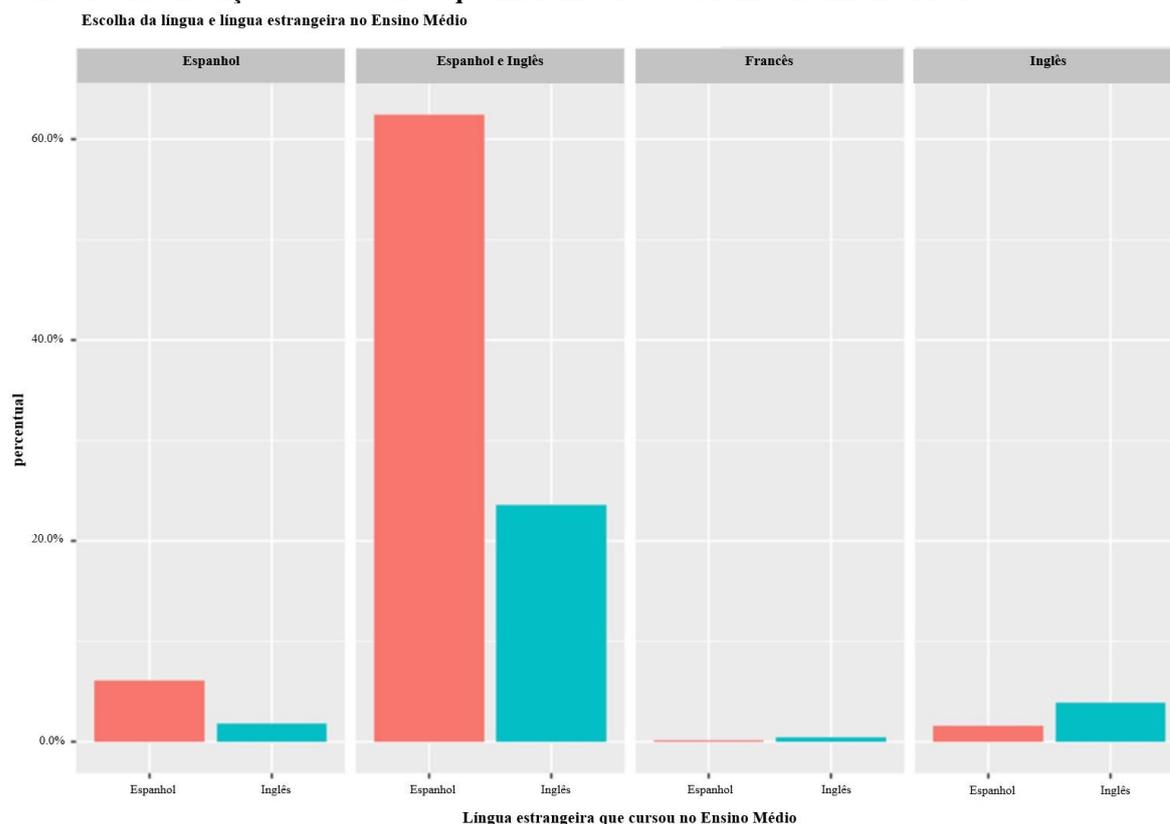
Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora.

A experiência de estudar a língua fora da escola leva os estudantes a escolherem no momento de se inscreverem para a avaliação do ENEM. Os motivos pelos quais os estudantes não tenham feito curso de idiomas podem ser de várias naturezas; política, econômica, social, porém, o que constatamos é que a oportunidade de aprofundar o estudo de um idioma leva a uma escolha coerente na hora de realizar o ENEM, o que pode sinalizar para a segurança linguística do estudante como um fator determinante nessa escolha (e também sinalizar que as aulas de língua estrangeira na escola são insuficientes).

6.2.4 Curso de línguas fora da escola no EM

O estudante no Ensino Médio teve exposição a duas opções de língua estrangeira: Espanhol e Inglês. A experiência de estudar Espanhol em curso de idiomas para aprender mais a língua, além das aulas ofertadas pelo colégio, faz o estudante investir tempo, estudo e dedicação para se preparar melhor para a prova. (GARDNER, 1985; GUIMARÃES, 2001; DÖRNYEI, 2001; BZUNECK, 2004). As respostas dos estudantes quanto a terem estudado Espanhol no Ensino Médio em cursinho de idiomas, seguem a mesma tendência do que foi apresentado no Ensino Fundamental, a maioria dos estudantes, tanto os que escolheram Espanhol (65%) como os que escolheram Inglês (24%), não fez cursinho de Espanhol fora da escola no Ensino Médio (gráfico 13). Os estudantes que fizeram curso de Inglês, escolheram a língua inglesa para o ENEM, assim como os que fizeram curso de Espanhol, escolheram o Espanhol para o ENEM em 2016.

Gráfico 13: Distribuição dos estudantes que fizeram curso de idiomas no Ensino Médio.



Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora.

A maioria dos estudantes no Ensino Médio, assim como no Ensino Fundamental, respondeu que não teve a oportunidade de realizar curso de Espanhol fora da escola. O efeito do fator experiencial é evidenciado pela motivação dos estudantes que dizem fazer curso fora da escola: os estudantes que dizem fazer curso de Inglês ou Espanhol fora da escola escolhem

a língua que estudam no curso como opção de Língua Estrangeira para o ENEM. O fato de terem a experiência de poder dedicar tempo e estudo na aprendizagem da língua lhes deu conhecimento no momento da escolha. A experiência de ter estudado fora da escola leva o estudante a adquirir o domínio da língua e incide na motivação intrínseca dos estudantes na escolha de Língua Estrangeira para o ENEM em 2016.

6.3 ENGAJAMENTO

Os fatores do engajamento do estudante levam em consideração a dedicação para fins de cumprimento dos objetivos sociais pré-estabelecidos. O estudante foi levado a realizar uma atividade (estudo) em Espanhol para alcançar a meta almejada: a aprovação no exame que dá acesso ao Ensino Superior. Levando em consideração que o engajamento é social, nele se instauram as crenças, opiniões, atributos, tradições e costumes (BARCELOS, 2006), que podem ser constituídas individualmente e compartilhada e mantidas socialmente (BASSO, 2006).

Os fatores de engajamento foram medidos pelas questões objetivas e também pelas questões abertas; para resultado e discussão da questão aberta “Por que você escolheu essa língua para o ENEM?” foi utilizada a técnica de *wordcloud*, que gera nuvens de palavras a partir das respostas dos estudantes. Nas nuvens geradas, o editor das palavras aplicou cores para distinguir as palavras na imagem: o nome da língua está em azul, os adjetivos com mais de cinco colocações estão em verde e os verbos cognitivos com mais de cinco colocações estão em vermelho.

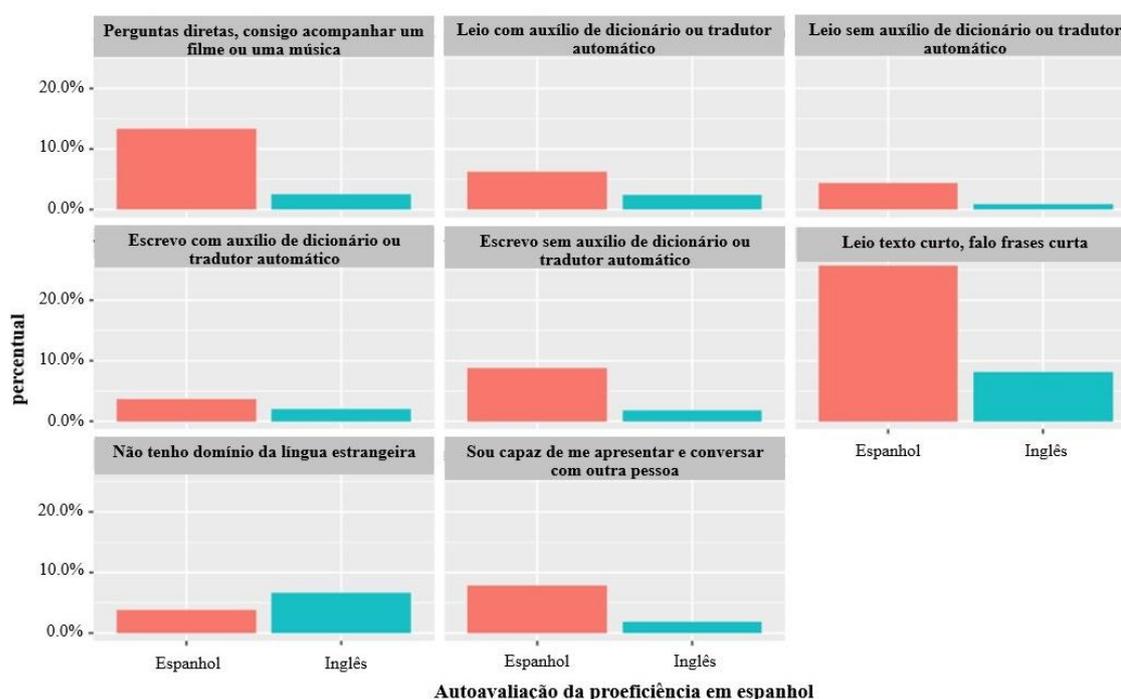
6.3.1 Por que escolheu Espanhol

Como vimos, os estudantes no Ensino Médio tiveram a oferta de duas línguas estrangeiras: Espanhol e Inglês. Tiveram a exposição ao processo de ensino-aprendizagem das duas línguas na escola, ainda que com cargas horárias distintas. Essa experiência de aprendizagem com as duas línguas leva os estudantes a se compararem entre si. Nas respostas à pergunta “Por que o aluno escolheu o Espanhol como LE para o ENEM?”, na Figura 1, os estudantes que escolheram Espanhol para o ENEM 2016 justificaram a escolha utilizando os verbos *entender*, *compreender* e *achar*, que se vinculam aos adjetivos *fácil*, *melhor* e *facilidade*. Os alunos julgam que entendem melhor o Espanhol, têm facilidade na compreensão e acham a língua fácil. Em uma comparação que os estudantes façam da

14, os estudantes que disseram ter escolhido o Espanhol responderam ter domínio básico da língua, quando afirmaram que liam um texto curto e falavam frases curtas, e entendiam perguntas diretas, conseguiam acompanhar um filme ou uma música. Os estudantes que disseram ter escolhido Inglês, afirmaram não ter domínio do Espanhol ou liam frases curtas e falavam frases curtas.

Gráfico 14: Distribuição do domínio do Espanhol pelos estudantes de acordo com a escolha da LE para o ENEM 2016.

Escolha da língua e autoavaliação da proficiência em espanhol



Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora.

Os estudantes que não escolheram o Espanhol, escolheram o Inglês por não dominar o Espanhol e se guiaram pelo fator experiencial tempo de exposição e estudo de Inglês no contexto escolar e em curso de idiomas. Os estudantes não escolheram Espanhol porque não têm tempo de estudo e conhecimento para tal. Tais resultados sinalizam para a importância da segurança linguística na escolha da língua para o ENEM.

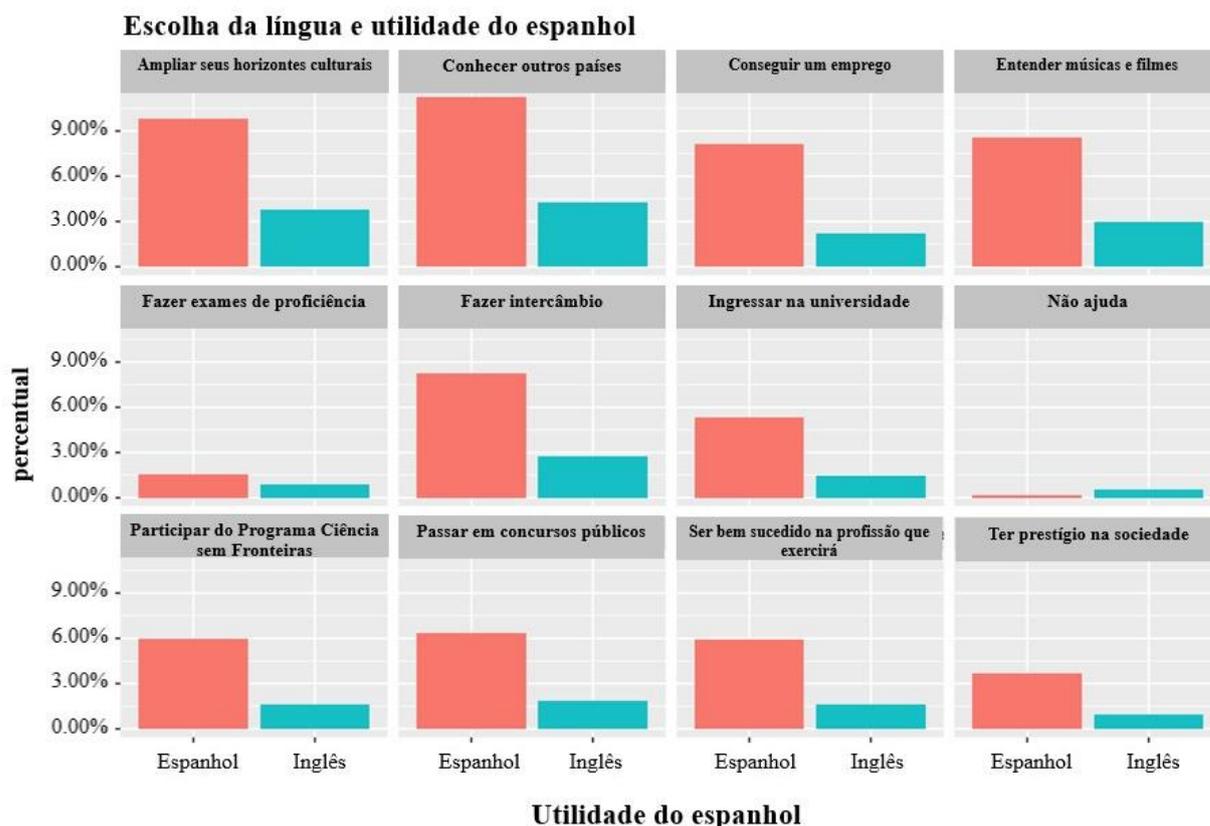
6.3.3 Utilidade do Espanhol

Em relação à utilidade do Espanhol, os estudantes que disseram ter escolhido Espanhol para o ENEM 2016 também disseram acreditar na utilidade da aprendizagem da língua espanhola para o futuro acadêmico e/ou profissional. Os alunos que escolheram Espanhol também disseram que acreditavam que estudar Espanhol na escola era útil para a sua vida acadêmica e/ou profissional. Tanto os estudantes que escolheram o Espanhol como o

Inglês para o ENEM em 2016 avaliaram a utilidade do estudo da língua espanhola como relevante e importante para a sua vida. Os estudantes responderam que a língua espanhola possibilitava conhecer outros países, ampliar os horizontes culturais, conseguir um emprego, fazer intercâmbio e entender músicas e filmes.

Em relação à utilidade do Espanhol, os estudantes disseram acreditar que a língua os ajudaria na vida, avaliaram que estudar Espanhol era útil academicamente e profissionalmente. Os estudantes vincularam o estudo do Espanhol a ter sucesso, academicamente, a probabilidade de ingressar na universidade e participar do programa Ciências sem Fronteira e, profissionalmente, conhecer a língua ajudará a conseguir um emprego, passar em concursos públicos.

Gráfico 15: Distribuição da utilidade de saber Espanhol pelos estudantes de acordo com a escolha de LE para o ENEM 2016.



Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora.

No entanto, podemos observar, no gráfico 15, que os estudantes que disseram ter escolhido Inglês disseram também que Espanhol não ajuda/não tem utilidade, sinalizando uma coerência interna entre as respostas e que a escolha é pautada pelo engajamento em um empreendimento.

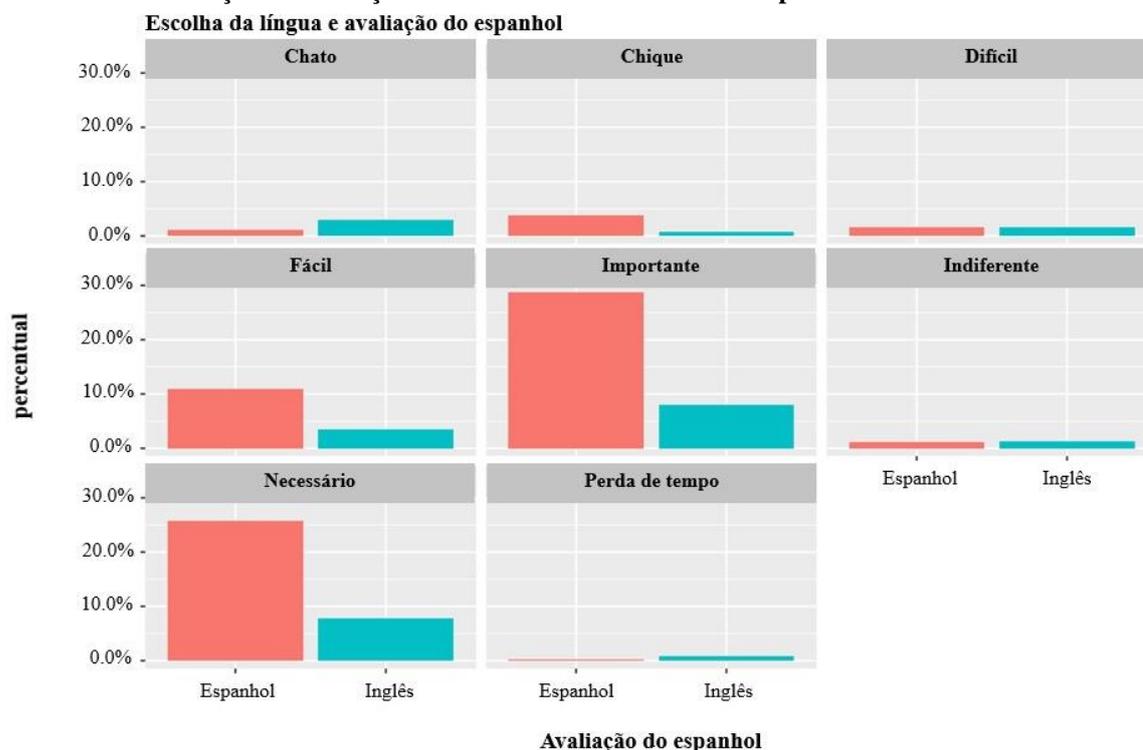
A política linguística percebida sinaliza que a oferta e matrícula obrigatórias do Espanhol, durante os onze anos em que a lei esteve em vigor para o Ensino Médio,

possibilitou os estudantes a considerarem a língua pelo status político, econômico, social e acadêmico, contribuindo para a conscientização dos estudantes da importância do seu estudo.

6.3.4 Autoavaliação sobre estudar Espanhol na escola

A avaliação atribuída pelos estudantes sobre estudar Espanhol na escola quando questionamos “Qual é a sua opinião sobre estudar Espanhol na escola?”, dentre aqueles que disseram ter escolhido Espanhol para o ENEM 2016 foi de que era uma língua necessária e importante (gráfico 16). Essa avaliação positiva do Espanhol pelos estudantes é consequência da representação de utilidade que vinculam à aprendizagem da língua para as suas vidas. Trata-se de uma faceta da política linguística percebida, que pressupõe que a aprendizagem do Espanhol supera as representações negativas que são difundidas na sociedade brasileira: da proximidade linguística entre as línguas portuguesa e espanhola (CAMORLINGA, 1997; KULIKOWSKI, GONZÁLEZ, 1999; POZA, 2014) e a facilidade de entendimento principalmente na escrita. (CELADA, 2002; ALMEIDA FILHO, 2001).

Gráfico 16: Distribuição da avaliação dos estudantes sobre estudar Espanhol na escola.



Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora.

Ainda verificamos, entre os que disseram ter escolhido Espanhol, que houve o predomínio do atributo de ser fácil. Por outro lado, dentre os que disseram ter escolhido Inglês predominou o atributo “chato”, “indiferente” e “perda de tempo”. Curiosamente, os que

disseram ter escolhido Inglês atribuíram o valor “difícil” ao Espanhol, contrariando a crença da “língua fácil” e evidenciando um argumento a favor dos fatores experienciais como determinantes na escolha da língua estrangeira para o ENEM.

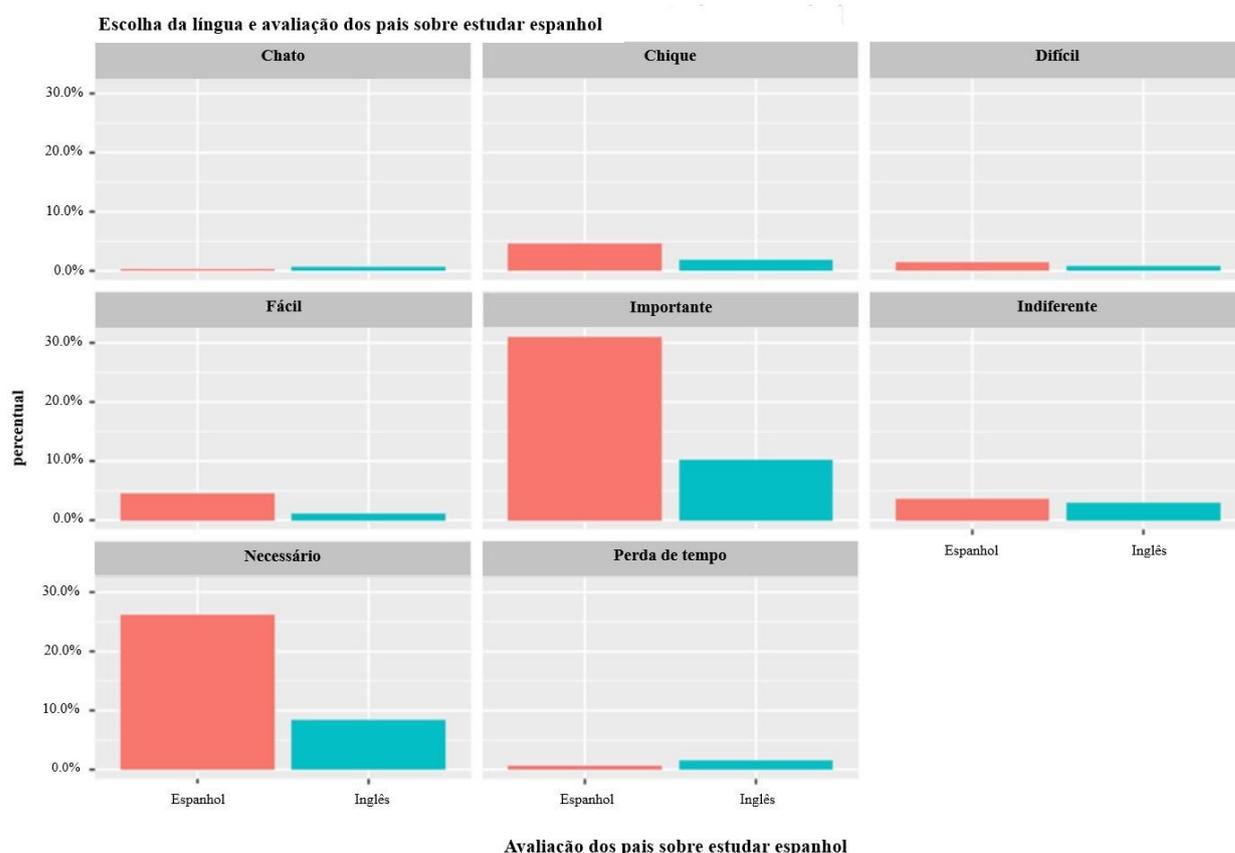
6.3.5 Avaliação dos pais sobre estudar Espanhol na escola

O que os pais dos estudantes pensam sobre estudar Espanhol na escola reflete a avaliação dos estudantes. O estudante, como um ser social, traz consigo representações, opiniões do ambiente sociocultural para a sala de aula (contexto escolar) e para as ações futuras que determinam a sua vida (acadêmica e profissional) para a sua aprendizagem, juntamente com seus pressupostos, experiências e valores adquiridos em sua vivência, no caso, as experiências no estudo de línguas estrangeiras no contexto escolar.

Ao referirmos as opiniões manifestadas pelos alunos e suas ações em sala de aula e fora de sala de aula, têm relação com seus hábitos e valores familiares, escolarização e papéis culturais reservados a eles na sociedade a que fazem parte como cidadãos. Perguntamos aos estudantes “O que a sua família acha sobre você estudar Espanhol na escola?”.

Os estudantes que disseram ter escolhido Espanhol para o ENEM 2016, também disseram que seus pais acham o estudo de Espanhol na escola “importante” e “necessário”.

Gráfico 17: Distribuição da avaliação dos pais dos estudantes sobre estudar Espanhol na escola.



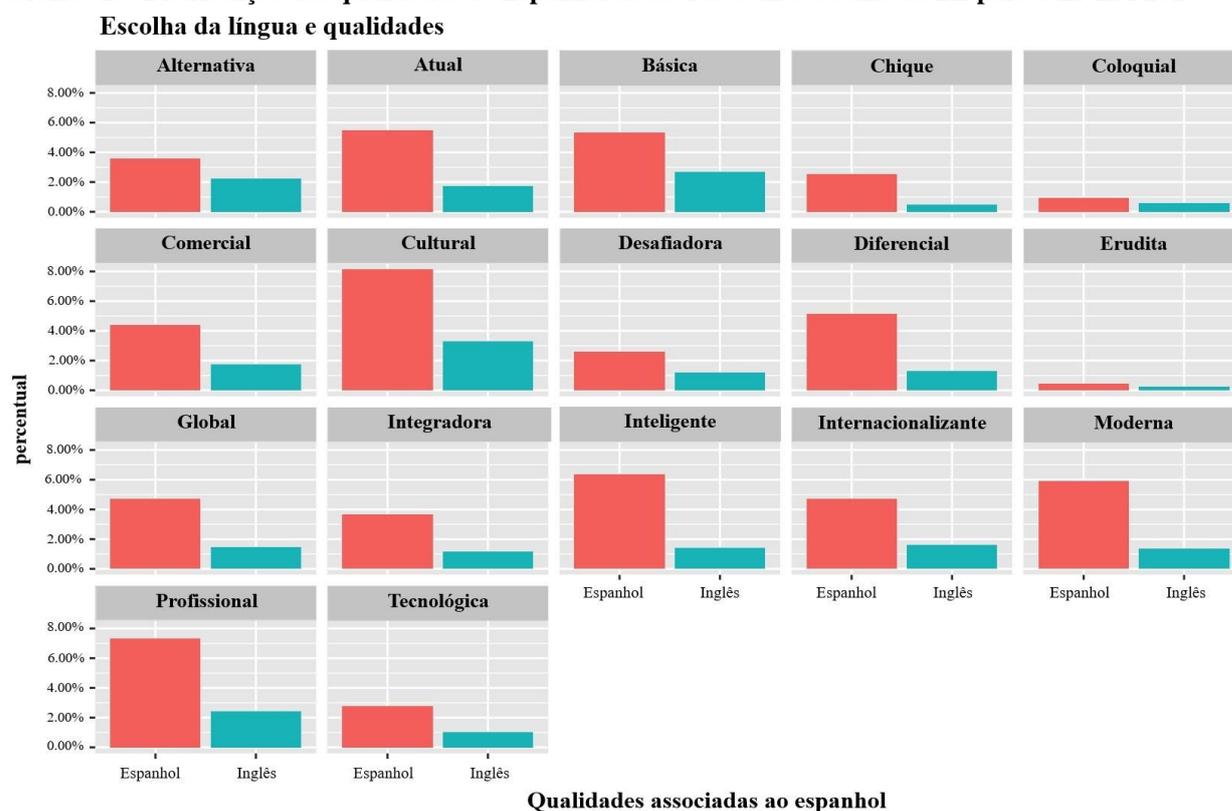
Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora.

As respostas reportadas aos pais sinalizam que o ensino de Espanhol como política linguística praticada em Sergipe é corroborado pelos familiares (pais). Essa postura pressupõe que os pais acolhem a aprendizagem do Espanhol como opção de língua estrangeira para a formação escolar dos estudantes e superaram a crença que reduz o Espanhol a uma língua fácil, que não havia a necessidade de ser estudada (ALMEIDA FILHO, 1995; CAMORLINGA, 1997; KULIKOWSKI; GÓNZALEZ, 1999). O envolvimento familiar, dos pais, no processo de motivação incentiva para determinadas atividades e atitudes, especialmente escolares, é um fator desencadeador da adesão dos alunos a escolher o Espanhol para o ENEM em 2016.

6.3.6 Atributos do Espanhol

Os atributos do Espanhol aferidos na pergunta “Que qualidades você associa ao Espanhol?” nos dá a dimensão da atitude dos estudantes frente ao ensino do Espanhol. Os estudantes que disseram ter escolhido tanto o Espanhol como o Inglês para o ENEM em 2016 relacionaram Espanhol ao seu status político, econômico e social. Os atributos sinalizam que o Espanhol é visto pelos estudantes como uma língua cultural, profissional, inteligente, moderna, básica, atual e diferencial. Esses atributos vinculam a língua a qualidades positivas (gráfico 18).

Gráfico 18: Distribuição das qualidades do Espanhol de acordo com a escolha da LE para o ENEM 2016.



Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora.

Nosso resultado mostra que, embora o Espanhol tenha sido, de fato, implementado nas escolas da rede pública em Sergipe e apesar de as políticas declaradas e praticadas terem aberto o caminho para uma possibilidade de protagonismo do Espanhol no sistema educativo brasileiro, as políticas percebidas apontam no sentido de que, ainda que esta língua seja a mais escolhida na avaliação para acesso à educação superior, ela não ocupou papel de destaque estável na Educação Básica, sendo retirada a obrigatoriedade da sua oferta para o Ensino Médio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas linguísticas declaradas, praticadas e percebidas para oferta de Língua Estrangeira, no caso do Espanhol, teve um percurso que culminou com a Lei 11.161 de oferta obrigatória. Em 2009, o ENEM assume o papel de acesso às universidades e aos programas de Educação Superior. O Espanhol, juntamente com o Inglês, passou a ser uma das opções de escolha de língua estrangeira moderna na prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. No ano seguinte, a língua espanhola passou a ser conteúdo curricular de oferta obrigatória para o Ensino Médio em todo país, convergindo com a determinação da lei federal nº 11.161/05.

Em Sergipe, a política linguística declarada foi praticada dividindo o espaço escolar com a língua inglesa, visto que o Conselho Estadual de Educação, por meio da Resolução Normativa 003, de 22 de dezembro de 2009, estabeleceu a sua oferta e matrícula em caráter de obrigatoriedade na rede pública de ensino. Entretanto, na rede pública federal de ensino, a língua espanhola é de oferta obrigatória e matrícula facultativa de escolha do aluno.

Diante desse cenário educacional, fomos motivados a verificar se esse, de alguma forma, influencia na escolha de língua estrangeira moderna no ENEM, especificamente do Espanhol, em Sergipe. A análise das motivações foi norteadas por três fatores: os fatores de normalização curricular não influenciaram os estudantes na escolha do Espanhol para o ENEM em 2016, fatores como o tempo de estudo, exposição e carga horária para a língua influenciaram na escolha do Espanhol; os fatores experienciais como os estudantes terem feito cursos de idiomas, Espanhol ou Inglês, influenciam na escolha do Espanhol. Os estudantes que estudaram Inglês em cursinhos, escolheram o Inglês, assim como os estudantes que estudaram cursinho de Espanhol, escolheram o Espanhol no ENEM 2016 e, por último, os fatores de engajamentos influenciaram as motivações que levaram os estudantes a optarem pelo Espanhol como LE no momento em que se inscreveram para o ENEM em 2016. A experiência dos estudantes terem duas línguas ofertadas, Espanhol e Inglês, no âmbito escolar levou os estudantes a escolherem o Espanhol por compreenderem melhor a língua, terem mais facilidade na compreensão em Espanhol que em Inglês. Todos os três fatores apontam para a escolha do Espanhol, em detrimento do Inglês.

A retirada do Espanhol como opção de Língua Estrangeira no Ensino Médio com a revogação da Lei 11.161 representou a volta à hegemonia monolinguista, dado que, ainda que a política praticada de implantação do Espanhol ferisse as orientações norteadoras da LDB e da lei do “Espanhol”, no que diz respeito ao direito de escolha da língua a ser ofertada pela

comunidade escolar e ao plurilinguismo, a retirada da oferta da língua espanhola reduziu a possibilidade de exposição à diversidade de oferta de língua estrangeira para os estudantes do Ensino Médio.

Independente do Espanhol ter sido a língua estrangeira mais escolhida pelos alunos das escolas da amostra do nosso trabalho e por quatro das cinco regiões do Brasil, a Lei 11.161 foi revogada. O ensino de Espanhol para a Educação Superior proporcionou a criação de cursos de graduação e pós-graduação, abrindo a reserva de mercado de trabalho para os estudantes dos cursos de Licenciatura em Letras - Espanhol.

Esperava-se que o Espanhol tivesse uma relevância maior no ensino de Língua Estrangeira devido à sua escolha para o ENEM e avaliação positiva pela comunidade escolar. As políticas linguísticas declaradas de oferta do Espanhol na Educação Básica foram definidas pela Lei 11.161/2015 que tornou obrigatória a oferta de Espanhol como Língua Estrangeira para o Ensino Médio nas escolas e de matrícula facultativa para os estudantes. Tratou-se de uma política linguística positiva, uma vez que possibilitou que o estudante tivesse a oferta de mais uma língua, além do Inglês, e que é ofertada como opção de Língua Estrangeira no ENEM.

As políticas linguísticas praticadas em Sergipe foram implantadas para a oferta do Espanhol como Língua Estrangeira nas escolas. Contudo, a implantação da oferta não seguiu o que estabelecia a LDBEN/96, no que se refere ao direito de escolha da língua pela comunidade escolar e ao plurilinguismo, uma vez que as línguas ofertadas foram predeterminadas pelas matrizes curriculares para a rede pública de ensino (SEED e CODAP).

As políticas linguísticas percebidas revelam que a política declarada determinou a oferta obrigatória na escola e matrícula facultativa do estudante para a língua espanhola e a política praticada implantou o Espanhol com a oferta e a matrícula obrigatórias, transgredindo o que foi determinado na Lei 11.161. Ademais, apesar de ser a Língua Estrangeira de oferta obrigatória, o Espanhol foi implantado com uma carga horária menor que a do Inglês nos colégios públicos estaduais. Dessa forma, a língua espanhola não teve um papel de protagonista na Educação Básica, embora no momento de optar por uma língua em uma avaliação de larga escala, como o ENEM, o Espanhol está majoritário à frente ao Inglês.

Na nossa pesquisa tivemos como escopo quatro colégios, três de Aracaju (Atheneu sergipense, Professor João Costa e Ministro Petronio Portella) e um de São Cristóvão (CODAP). Sabemos que a nossa amostra não dimensiona a política linguística em Sergipe, entretanto, dá espaço para o prosseguimento da pesquisa, incluindo escolas do interior do

estado para podermos verificar a efetividade da implementação do Espanhol e os efeitos dessa ação para o ensino de LE na educação pública.

Esperamos ter contribuído para a discussão de que o atual cenário de políticas declaradas para as línguas estrangeiras na Educação Básica vai na contramão do que apontamos na pesquisa, que avalia positivamente a oferta de Espanhol como opção de Língua Estrangeira nas escolas.

REFERÊNCIAS

- ABREU, R. N. Um caminho para novas políticas linguísticas das variedades do português brasileiro. In: LOPES, N. da S.; ARAÚJO, S. S. de F.; FREITAG, R. M. K. (Orgs.) **A fala nordestina: entre a sociolinguística e a dialetologia**. São Paulo, Blusher, 2016, p. 123-135.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.). **Português para estrangeiros: interface com o Espanhol**. Campinas, Pontes, 1995.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas? In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). **Português para estrangeiros: interface com o Espanhol**. Campinas, Pontes, 2001.
- ANDRADE, S. R. de J.; FREITAG, R. M. Ko. A evolução do tratamento da variação linguística no Enem. **Signum: Estudos da Linguagem**, v. 19, n. 1, p. 293-320, jun. 2016.
- ALVES, J. S. Los heterosemánticos en español y portugués. Un desafío a la lectura/interpretación: el caso de los "vestibulandos" brasileños. In: **Congresso Brasileiro de Hispanistas**, São Paulo, Vol. 2, 2002. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000012002000100032&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 20 Out. 2018.
- AQUINO, J. G.; RIBEIRO, C. R. Processos de governamentalização e a atualidade educacional: a liberdade como eixo problematizador. **Revista Educação e Realidade**, v. 34, n. 2, p. 57-71, 2009.
- BAGNO, M.; RANGEL, E. de O. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005.
- BAULDAUF JR, R. Rearticulating the case for Micro Language Planning in the language ecology context. **Current Issues in Language Planning**, n.7, v.2, 2004, p. 147-170.
- BARCELOS, A. M. F. **Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.
- BARCELOS, A. M. F. **Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística aplicada e ensino de línguas**. Linguagem & Ensino, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004a.
- BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre Aprendizagem e Ensino de Línguas: o que todo professor de línguas deveria saber. In: CAMPOS, M. C. P.; GOMES, M. C. A. (Orgs.). **Interações Dialógicas: Linguagem e Literatura na Sociedade Contemporânea**. Viçosa, Editora UFV, 2004b.
- BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, Pontes, 2006, p. 15-41.

BARCELOS, A. M. F. **Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas.** Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 7, n.2, p. 109-138, 2007.

BARROS, C.; COSTA, E. Elaboração de materiais didáticos para o ensino de Espanhol. In: BARROS, C.; COSTA, E. **Espanhol: Ensino Médio.** Coleção Explorando o Ensino. V. 16. Brasília, Ministério da Educação, 2010.

BARROS, C. S.; COSTA, E. G.; GALVÃO, J. (Org.). **Dez anos da “Lei do Espanhol” (2005-2015).** Belo Horizonte, FALE/UFMG, 2016. 523p.

BASSO, E. A. Quando a crença faz diferença. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, Maria H. V. (Orgs). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores.** Campinas, SP, Pontes, 2006. p. 65-85.

BISPO, M. M. G. **O Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe: Entre excelência e referência.** Universidade Federal de Sergipe. Tese de Doutorado. 2018.

BRASIL, Universidade Federal de Sergipe. Resolução nº 15/CONSU, de 23 de setembro de 1975. Aprova o Regimento do Colégio de Aplicação. **Conselhos Superiores.** Secretaria dos Conselhos Superiores, São Cristóvão, SE.

BRASIL. **Constituição da república Federativa do Brasil,** de 05 de outubro de 1988. 35ª Ed. Brasília, Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação:** Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 5ª ed. – Brasília: Câmara do Deputados, Coordenação Edição Câmara, 2010.

BRASIL. **Portaria MEC nº 438,** de 28 de maio de 1998 que institui o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio. Parte II – Linguagens, Códigos e suas tecnologias.** Brasília, DF, MEC/SEF, 2000.

BRASIL. **Lei Nº. 11.161,** de 05 de agosto de 2005 que dispõe sobre o ensino da língua Espanhola. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.** Brasília, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. **Lei 11.274,** de 06 de fevereiro de 2006 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

BRASIL. **Orientações curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2006.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB 18/2007.** Orientações para o ensino da Língua Espanhola no Estado e foi tomado como fonte para ser utilizado em todo o território brasileiro.

BRASIL. **Portaria do INEP nº 109. De 27 de maio de 2009.** Estabelece a realização do Exame Nacional do Ensino Médio no exercício de 2009 (Enem/2009) como procedimento de avaliação do desempenho escolar e acadêmico dos participantes, para aferir o desenvolvimento das competências e habilidades fundamentais ao exercício da cidadania.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matriz de Referência do Enem 2009.** Brasília, 2009.

BRASIL. **Guia de Livros Didáticos: PNLD 2011: Língua Estrangeira Moderna.** Brasília, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2010.

BRASIL. **Guia de Livros Didáticos: PNLD 2012: Língua Estrangeira Moderna.** Brasília, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2011.

BRASIL. **Guia de Livros Didáticos: PNLD 2014: Língua Estrangeira Moderna: Anos Finais.** Brasília, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2013.

BRASIL. **Guia de Livros Didáticos: PNLD 2015: Língua Estrangeira Moderna: Ensino Médio.** Brasília, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2014.

BRASIL. **Lei 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE com vigência de 10 anos.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE).** 25 de junho de 2014.

BRASIL. **Portaria 592.** De 17 de junho de 2014. Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular.

BRASIL. **Medida Provisória Nº 746**, de 22 de setembro de 2016 (publicado no D.O.U. em 23-09-2016). Disponível em: <http://estaticog1.globo.com/2016/09/22/mp-novo-ensino-medio.pdf>.

BRASIL. **Lei 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Dispõe sobre a Reforma do Ensino Médio. *Diário Oficial da União*.

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

BRASIL. **Microdados ENEM 2016.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Disponível em: http://inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-divulga-os-microdados-do-enem-2016/21206. Acessado em: 25 de maio de 2018.

BZUNECK, J. A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (orgs.). **A Motivação do Aluno: Contribuições da psicologia contemporânea**. 4. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2004. p. 9-36.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. Trad.: Marcos Marcionilo. São Paulo, Parábola, 2002.

CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. Florianópolis, Ipol; São Paulo, Parábola, 2007.

CANAGARAJAH, S. **Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching**. *Language in Society*. Vol. 31, No. 4 (Sep., 2002), Cambridge, Cambridge University Press, 2002, p. 631-634.

CAMORLINGA, R. A distância da proximidade - a dificuldade de aprender uma língua fácil. **Intercambio**. Vol. VI (1997). São Paulo, 1997.

CASTILHO, A. T. Políticas linguísticas no Brasil: o caso do português brasileiro. **Lexis**, v. 25, n. 1-2, p. 271-297, 2001.

CELADA, M. T. **O Espanhol para o brasileiro. Uma língua singularmente estrangeira**. 2002. 278p. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2002a. Disponível em: http://dlm.fflch.usp.br/sites/dlm.fflch.usp.br/files/Tese_MaiteCelada.pdf. Acessado em: 14 de maio de 2017.

CELADA, M. T. Sobre certas formas de se dizer brasileiro. In: FANJUL, A. P. et al. (Org.). **Hispanismo 2002**. 3 v. São Paulo, Associação Editorial Humanitas/Associação Brasileira de Hispanistas, 2004.

COOPER, R. L. **Language planning and social change**. Avon, Cambridge University Press, 1989.

COSTA, E. G.; FREITAS, L. M. A. de; RODRIGUES, F. C. **Implantação do Espanhol na escola brasileira: polêmica e desafios**. 2009. Disponível em: <<http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/educacao10/Espanholnaescbr.php>>. Acesso em: 24 out. 2016.

DAY, K. C. N. Ensino de língua estrangeira no Brasil: entre a escolha obrigatória e a obrigatoriedade voluntária. In: **Revista Escrita**. Número 15, 2012. ISSN 1679-6888.

DÖRNYEI, Z. **Teaching and Researching Motivation**. London, Longman, 2001.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro, **Educar em Revista** (Editora UFPR), Curitiba, Brasil, Edição Especial, v. 2, p. 51-69, 2014.

FIMYAR, O. Governamentalidade como ferramenta conceitual na pesquisa de políticas educacionais. **Revista Educação e Realidade**, v. 34, n. 2, p. 35-56, 2009.

FISHMAN, J. A. Language policy and language shift. In: RICENTO, T. (Ed.) **An introduction to language policy: theory and method**. Oxford, Blackwell Publishing, 2006. P. 311-328.

FONSECA, A. L. S. B. **A imposição do Inglês como política linguística: na contramão do plurilinguismo**. Universidade Federal de Sergipe. Tese de Doutorado. 2018

FREITAG, R. M. Ko et alii. Enem: motivações e expectativas de estudantes da rede pública estadual de Sergipe. **Scientia Plena**, v. 13, n. 5, 2017.

FREITAG, R. M. Ko. A prova de redação do Enem: divergências entre as orientações para a prática e as diretrizes de avaliação. **Interdisciplinar-Revista de Estudos em Língua e Literatura**, v. 20, p. 61-72, 2014.

FREITAG, R. M. Ko; MENDONÇA, F. da C.; SÁ, J. J. de S. O desempenho na prova de redação do Enem da rede estadual de Sergipe. In: SILVA, L. R. da. FREITAG, R. M. Ko. (Orgs.). **Linguagem, interação e sociedade: diálogos com o Enem**. João Pessoa, Editora CCTA, v. 2, 2015.

FREITAG, R. M. K.; ALVES, E. M. S.; MENEZES, S. S. M. Tecnologias sociais para formalização e ressignificação de práticas culturais em Aracaju/SE: Em busca da comida mais sergipana. In: 15º Congresso de la RedPOP, 2018, Buenos Aires. **Conexiones: nuevas maneras de popularizar la ciencia**. Buenos Aire, Universidad Nacional de la Plata, 2018. p. 1158-1163.

GARCÍA, O. MENKEN, K. Stirring the onion: educators and the dynamics of language education policies. In: _____ (Eds.) **Negotiating language policies in schools: educators as policy makers**. New York, Routledge, 2010, p. 249-261.

GARDNER, R. C. **Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation**. London, Edward Arnold, 1985.

GARDNER, R. C. The socio-educational model of second-language learning: Assumptions, finding, and issues. **Language Learning**, v.38, n.1, p.101-126, 1988.

GOIS, P. Y.; FREITAG, R. M. Ko. Motivações dos estudantes do Colégio Estadual João Costa na participação do ENEM 2016. **Travessias interativas**, v. 15, n. 1, p. 344-357, 2018.

GRIGOLLETO, M. Mídia e discurso sobre ensino de línguas na escolar: circulação de saber e posição-sujeito para o aluno. **Eutomia** (Recife), v. 9, p. 308-320. 2012.

GRIN, F. **L'économie de la langue et de l'éducation dans la politique d'enseignement des langues**. Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2002.

GUIMARÃES, A. **PANAMÉRICAS UTÓPICAS: A institucionalização do ensino de Espanhol no Brasil (1870-1961)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, 2014.

GUIMARÃES, A. **História dos Livros Didáticos de Espanhol Publicados no Brasil (1919-1961)**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, 2018.

GUIMARÃES, S. É. R. Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.) **A motivação do aluno. Contribuições da psicologia contemporânea**. Petrópolis, Vozes, 2001.

GUIMARÃES, S. É. R.; BZUNECK, J. A.; BORUCHOVITCH, E. Estilos motivacionais de professores: propriedades psicométricas de um instrumento de avaliação. **Psicologia: Teoria e pesquisa**. v. 19 n.1 Brasília jan./abr. 2003.

GUIMARÃES, S. É. R.; BORUCHOVITCH, E. O Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos estudantes: Uma Perspectiva da Teoria da Autodeterminação. **Psicologia Reflexão e Crítica**, Londrina, RS, v. 17, n. 2, p. 143-150, 2004.

HAMEL, R. H. Direitos linguísticos como direitos humanos: debates e perspectivas. In: Oliveira G. (Org.). **Declaração universal dos direitos linguísticos: Novas perspectivas e política linguística**. Campinas, Mercado das Letras, 2003.

HAUGEN, E. **Language Conflict and Language Planning: the case of Norwegian**. Cambridge, Harvard University press, 1959.

HAUGEN, E. Linguistics and language planning. In: BRIGHT, W. (org.) **Sociolinguistics: Proceedings of the UCLA Sociolinguists Conference**. The Hauge, Mouton in Gruyter, 1966, p. 50-71.

HORNBERBER, N.; CORONEL-MOLINA, S. Quechua language shift, maintenance, and revitalization in the Andes: the case for language planning. **The International Journal of the Sociology of Language**. Nº 167, 2004, p. 9-67.

HORNBERBER, N. Frameworks and models in language policy and planning. In: RICENTO, T. (ed.). **An introduction to language policy: theory and method**. Oxford, Blackwell Publishing, 2006. p. 24-41.

IRALA, V. B. A opção da variedade de Espanhol por professores em serviço e pré-serviço. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 7, n. 2, p. 65-98, 2004.

JAFFE, A. Critical perspectives on Language-in-Education policy. In: McCARTY, T. (Ed.) **Ethnography and language policy**. New York, Routledge, 2011, p. 214-229.

JESUS, J. M. de. **Efeitos do PIBID nos cursos de licenciatura do campus professor Alberto Carvalho/UFS: estudo comparativo entre egressos participantes e não participantes do programa durante e depois da formação inicial**. Universidade Federal de Sergipe. Tese de Doutorado. 2018.

JOHNSON, D. C. Ethnography of language policy. **Language policy journal**. Springers Netherlands Publisher, 2009. Volume 8, p. 139-159.

JOHNSON, D. C. **Language policy**. New York, Palgrave Macmillian, 2013.

KALAJA, P.; BARCELOS, A.M.F. (eds.) **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Dodrecht, Kluwer, 2003.

KANASHIRO, D. S. K. **As linhas e entrelinhas: um estudo das questões de língua Espanhola no Enem**. Tese de doutorado – Programa de Pós-graduação em Educação – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2012.

KAPLAN, R.; BALDAUF, R. **Language Planning from Practice to Theory**. Reino Unido, Multilingual Matters, 1997.

KLOSS, H. Notes concerning a language-nation typology. In: FISHMAN, J.; FERGUSON, C.; DAS GUPTA, J. **Language problems in developing nations**. New York, John Wiley, 1967.

KONDO, R. H.; FRAGA, L. É muito bonito no papel, mas na realidade deixa a desejar... educação (escolar) indígena: entre leis e realidade. **Revista Muitas Vozes**, Ponta Grossa, v.3, n.1, p. 171-189, 2014.

KULIKOWSKI, M. Z. M. GONZÁLEZ, N. T. M. Español para brasileños. Sobre por dónde determinar la justa medida de una cercanía. In: **Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos**. Brasília, Embajada de España en Brasil, Consejería de Educación y Ciencia, V. IX, 1999. p. 11-19.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

LEMKE, T. **Foucault, governmentality and critique**. Paper presented at the Rethinking Marxism Conference, University of Amherst MA, 21-24 September 2000. Disponível em: <<http://www.thomaslemkeweb.de/publikationen/Foucault,%20Governmentality,%20and%20Critique%20IV-2.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2018.

LOCATELLI, A. C. D.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. É. R. **A Motivação de Adolescentes em Relação com a Perspectiva de Tempo Futuro**. Londrina, UEL, 2007.

MCCARTY, T. (Ed.). **Ethnography and a language policy**. New York, Routledge, 2011, p. 204-299.

MACHADO, A. P. G. **Fluência em leitura oral e proficiência em leitura: automaticidade na decodificação para a compreensão leitora**. Universidade Federal de Sergipe. Tese de Doutorado. 2018.

MARENGO, S. M. A. D. e LOUREIRO, V. J. S. **Articulações e usos do material didático de Espanhol em escolas públicas estaduais de Sergipe: (des)alinhamentos com as políticas públicas de ensino?**. Interfaces científicas – Educação. Aracaju, V. 4, N. 2, p. 83-96, Fev. 2016. E-ISSN 2316-3828.

MARTIN JONES, M.; JONES, K. (Eds). **Multilingual Literacies**. Amsterdam, John Benjamins, 2000.

MATOS, A. M. dos S. **Desempenho em leitura e resolução de problemas matemáticos na Prova Brasil**. Universidade Federal de Sergipe. Tese de Doutorado. 2018.

MATOS, D. C. V. S. **A implementação da língua Espanhola nas escolas de Sergipe**. Anais do I CIPLOM: Foz do Iguaçu, 2010, p. 306-312.

OLIVEIRA, G. M. Prefácio. In: **As políticas linguísticas**. São Paulo, Parábola, 2007.

PARAQUETT, M. Ensino e aprendizagem de Espanhol na contemporaneidade. In: SCHEYERL, D.; RAMOS, E. (Orgs.) **Vozes, olhares e silêncio: diálogos transdisciplinares entre a linguística aplicada e a tradução**. Salvador: EDUFBA, 2008.

PENNYCOOK, A. **Language as a local practice**. Abingdon, Routledge, 2010.

PETITJEAN, C. **Plurilinguisme et politique linguistique éducative en Europe: de la théorie à la pratique**. Revue Printemps/Spring, vol I, nº 2, 2006, p. 98-125.

PORTO, M. A. R. **Tempo cognitivo e tempo social nas aulas de Inglês para a envelhescência e terceira idade**. Universidade Federal de Sergipe. Tese de Doutorado. 2017.

POZA, J. A. M. El español en Brasil. In: Háblame. Especialistas en Español, 6, p.14-17, 2009.

POZA, J. A. M. **Propuesta de análisis de falsos amigos en español y portugués: Diacronía, Campo léxico y cognición** (Semántica de los prototipos). Valladolid: Editorial Verdelis, 2014.

QUADROS, Ronice Müller. Políticas Linguísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. **Revista Cedes**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 141-161, maio/ago, 2006.

RICENTO, T. Historical and theoretical perspectives in language policy and planning. **Journal of Sociolinguistics**. Vol. 4, nº2. p. 196-213, 2000.

RICENTO, T. (Ed.). **An introduction to the language policy: Theory and method**. Oxford, Blackwell Publishing, 2006.

ROCHA, S. O poder da linguagem na era Vargas: o abasileiramento do imigrante. abr. 2013. Disponível em: <<http://www.celsul.org.br/Encontros/06/Individuais/124.pdf>>. Acesso em: 01 de abr. 2018.

RODRIGUES, F. S. C. Leis e línguas: o lugar do Espanhol na escola brasileira. In: BARROS, C. S. de B.; COSTA, E. G. M (Orgs.). **Coleção explorando o ensino**. Brasília, Ministério de Educação, 2010. v.16. p. 13-24.

SÁ, J. J. DE S. **Da Fala para a Leitura em Voz Alta: Variação Linguística, Tipos de Leitura e Desempenho na Aprendizagem Inicial da Leitura de Alunos do 3º do Ano do Ensino Fundamental**. Universidade Federal de Sergipe. Dissertação de Mestrado. 2019.

SANTOS, P. O. Ensino de Português como segunda língua para falantes de Espanhol: teoria e prática. In: CUNHA, M.J. e SANTOS, P. **Ensino e pesquisa em português para estrangeiros**. Brasília, Editora UnB, 1999.

SANTOS, H. S. O papel de estereótipos e preconceitos na aprendizagem de línguas estrangeiras. In: FANJUL, A. P. et al. **Hispanismo 2002**. São Paulo, Associação editorial Humanitas: Associação Brasileira de Hispanistas, 2004.

SANTOS, A, V. A política educacional nacionalista e o aspecto lingüístico na era Vargas: vestígios na escola primária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 90, p. 511-527, 2009.

SAVEDRA, M. M. G., LAGARES, X. C. Política e planificação linguística: conceitos, terminologias e intervenções no Brasil. **Revista Gragoatá**, Niterói, n.32, 2012, p. 11-27.

SCHIFFMAN, H. Language Policy and Linguistic Culture. In: RICENTO, T. (Ed.) **An introduction to the language policy: Theory and method**. Oxford, Blackwell Publishing, 2006, p. 111-125.

SERGIPE. **Resolução 490**, de 19/12/2005. Estabelece diretrizes preliminares para implantação do oferecimento da língua Espanhola no Sistema Estadual de Ensino.

SERGIPE. **Resolução normativa 003**, 22/12/2009. Fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 18/2007. Estabelece diretrizes para implantação da oferta da Língua Espanhola no Sistema Estadual de Ensino.

SERGIPE. **Edital Processo Simplificado 003/2010**, de 29 de abril de 2010. Processo seletivo simplificado para a contratação temporária de Professor de Educação Básica - Nível I e Professor de Educação Básica - Nível II para desenvolver as suas atividades na Rede de Ensino da Secretaria de Estado da Educação.

SERGIPE. **Edital nº 01**, de 27 de janeiro de 2012. Concurso Público para provimento do cargo de Professor de Educação Básica.

SHOHAMY, E. **Language policy: hidden agendas and new approaches**. Reino Unido, Routledge, 2006.

SILVA, K. A. **Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês)**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2005.

SILVA, K. A. da. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Lingüística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. **Linguagem & Ensino**, v.10, n.1, p.235-271, jan./jun. 2007.

SILVA, E. R. da. A pesquisa em Política Linguística: histórico, desenvolvimento e pressupostos epistemológicos. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n. 52, v. 2, p. 289-320, jul./dez. 2013.

SILVA; L. R.; FREITAG. R. M. Ko. **Linguagem, Interação e Sociedade: Diálogos sobre o Enem**. João Pessoa: Editora CCTA, 2015.

SOUSA, S. C. T. de; ROCA, M. del P. **Políticas linguísticas: declaradas, praticadas e percebidas**. João Pessoa, Editora da UFPB, 2015.

SPOLSKY, B. **Language Policy**. Cambridge, Cambridge University Press, 2004.

SPOLSKY, B. **Language management**. New York, Cambridge, 2009.

STEWART, W. Sociolinguistic Typology of Multilingualism. In: FISHMAN, J. (Ed.). **Readings in the Sociology of Language**. The Hague, Mouton Publishers, 1968.

STURZA, E. R. **Línguas de fronteiras e políticas de língua: uma história das ideias linguísticas**. Tese de doutorado. Campinas/SP, UNICAMP, 2006.

VALLERAND, R.J. (1997) Towards a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In: ZANNA, M.P. (ed.), **Advances in Experimental Social Psychology**. Vol. 29. San Diego, CA: Academic Press, 1997, p. 271–360.

WILLIAMS, M. e BURDEN, R. **Psychology for Language Teachers**. Cambridge University Press, 1997.

Documentos citados:

Jornal da Cidade. Aracaju, 05 de fevereiro de 2010. Disponível em: <http://www.seed.se.gov.br/portaldoaluno/noticia.asp?cdnoticia=4610>.

APÊNDICE 1 – Questionário Ensino Médio

QUESTIONÁRIO ENSINO MÉDIO

1. Esta é a primeira vez que você fará o ENEM?

- Sim
 Não

2. Que língua estrangeira você escolheu ao se inscrever para o ENEM?

- Espanhol
 Inglês

3. Por que você escolheu essa língua para o ENEM?

4. Como você vem se preparando para a prova de língua estrangeira do ENEM?

5. Você cursou do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental:

- em escola pública
 em escola particular
 parte na rede pública e parte na rede particular
 em instituição mista (SENAI/SESI)

6. Que língua(s) estrangeira(s) você estudou do 1º ao 9º ano?

- Francês
 Espanhol
 Inglês
 Outra. Qual? _____
 Não tive disciplinas de língua estrangeira

7. Você escolheu a(s) língua(s) estrangeira(s) que estudou no Ensino Fundamental?

- Não, não havia opção, era obrigatório cursar.
 Sim, eu podia escolher qual língua eu queria estudar.

8. Se a sua resposta à pergunta anterior foi SIM, por que você escolheu essa(s) língua(s)?

9. Quantas vezes por semana você teve aulas dessa(s) língua(s) estrangeira(s) no Ensino Fundamental?

- 1 dia na semana
 2 dias na semana
 3 ou mais dias na semana

10. Durante o Ensino Fundamental você fez cursinho de idiomas fora da escola para aprender uma língua estrangeira?

- Não
 Sim. Qual?
 Francês
 Espanhol
 Inglês
 Outra. Qual? _____

11. Você estudou essa língua fora da escola porque:

- a escola não oferecia a língua que você queria
 você precisava reforçar o aprendizado na escola
 seus pais lhe matricularam
 Outro. Qual? _____

12. Você já cursou o Ensino Médio em escola particular?
 Sim, o primeiro ano
 Sim, o segundo ano
 Sim, os dois primeiros anos
 Não, só o cursei na rede pública
13. Que línguas, além do português, você estudou/estuda em sala de aula no Ensino Médio?
 Espanhol
 Francês
 Inglês
 Outra. Qual? _____
14. Durante o Ensino Médio você faz ou já fez cursinho fora da escola para aprender uma língua estrangeira?
 Não
 Sim. Qual?
 Francês
 Espanhol
 Inglês
 Outra. Qual? _____
15. Você estuda ou estudou essa língua fora da escola porque:
 a escola não oferece(u) a língua que você quer
 você precisa(va) reforçar o aprendizado na escola
 seus pais lhe matricularam
 Outro. Qual? _____
16. Na sua opinião, que línguas, além do português, deveriam ser obrigatórias no Ensino Médio?
 Espanhol
 Francês
 Inglês
 Libras
 Nenhuma
 Outra. Qual? _____

VAMOS FALAR DE INGLÊS:

17. Quantas vezes por semana você tem aula de Inglês na escola?
 1 dia na semana
 2 dias na semana
 3 ou mais dias na semana
 Não tenho aulas de Inglês
 Não tenho aulas de Inglês, mas gostaria de ter
18. Além das horas em sala de aula, quanto tempo você dedica para estudar Inglês?
 1 hora por semana
 2 horas por semana
 3 horas por semana
 Não estudo fora da sala de aula
 Não tenho aulas de Inglês na escola, mas estudo em casa sozinho
 Não tenho aulas de Inglês na escola, mas estudo em casa com um professor particular
 Não tenho aulas de Inglês na escola, mas faço cursinho (Cultura Inglesa/Yázigi/Fisk/Interchange, etc.)

**Nas questões 22 / 23 / 24 / 25 / 26 e 27 você pode assinalar quantas alternativas forem necessárias:
 REPITA A INFORMAÇÃO A CADA QUESTÃO**

19. Como você classifica o seu domínio de Inglês?
 Não tenho domínio da língua inglesa
 Leio um texto curto, falo frases curtas
 Sou capaz de me apresentar e conversar com outra pessoa
 Entendo perguntas diretas, consigo acompanhar um filme ou uma música

- Leio com auxílio constante de dicionário ou tradutor automático
- Leio sem auxílio constante de dicionário ou tradutor automático
- Escrevo com auxílio constante de dicionário ou tradutor automático
- Escrevo sem auxílio constante de dicionário ou tradutor automático

20. Na sua opinião, saber Inglês pode ajudar você a:

- ampliar seus horizontes culturais
- conhecer outros países
- conseguir um emprego
- entender músicas e filmes
- fazer exames de proficiência
- fazer intercâmbio
- ingressar na universidade
- participar do Programa Ciência sem Fronteiras
- passar em concursos públicos
- ser bem sucedido na profissão que exercer
- ter prestígio na sociedade
- Não ajuda

21. Qual é a sua opinião sobre estudar Inglês na escola?

- Chato
- Chique
- Difícil
- Fácil
- Importante
- Indiferente
- Necessário
- Perda de tempo

22. O que a sua família acha sobre você estudar Inglês na escola?

- Chato
- Chique
- Difícil
- Fácil
- Importante
- Indiferente
- Necessário
- Perda de tempo

23. O que os seus colegas acham sobre você estudar Inglês na escola?

- Chato
- Chique
- Difícil
- Fácil
- Importante
- Indiferente
- Necessário
- Perda de tempo

24. Que qualidades você associa ao Inglês?

- Alternativa
- Atual
- Básica
- Chique
- Coloquial
- Comercial
- Cultural
- Desafiadora
- Diferencial
- Erudita

- Global
- Integradora
- Inteligente
- Internacionalizante
- Moderna
- Profissional
- Tecnológica

VAMOS FALAR DE ESPANHOL:

25. Quantas vezes por semana você tem aula de Espanhol na escola?

- 1 dia na semana
- 2 dias na semana
- 3 ou mais dias na semana
- Não tenho aulas de Espanhol
- Não tenho aulas de Espanhol, mas gostaria de ter

26. Além das horas em sala de aula, quanto tempo você dedica para estudar Espanhol?

- 1 hora por semana
- 2 horas por semana
- 3 horas por semana
- Não estudo fora da sala de aula
- Não tenho aulas de Espanhol na escola, mas estudo em casa sozinho
- Não tenho aulas de Espanhol na escola, mas estudo em casa com um professor particular
- Não tenho aulas de Espanhol na escola, mas faço cursinho (Wizard/Yázigi/Fisk/Skill, etc.)

Nas questões 30 / 31 / 32 / 33 / 34 e 35 você pode assinalar quantas alternativas forem necessárias:

REPETIR A CADA QUESTÃO

27. Como você classifica o seu domínio de Espanhol?

- Não tenho domínio da língua Espanhola
- Leio um texto curto, falo frases curtas
- Sou capaz de me apresentar e conversar com outra pessoa
- Entendo perguntas diretas, consigo acompanhar um filme ou uma música
- Leio com auxílio constante de dicionário ou tradutor automático
- Leio sem auxílio constante de dicionário ou tradutor automático
- Escrevo com auxílio constante de dicionário ou tradutor automático
- Escrevo sem auxílio constante de dicionário ou tradutor automático

28. Na sua opinião, saber Espanhol pode ajudar você a:

- ampliar seus horizontes culturais
- conhecer outros países
- conseguir um emprego
- entender músicas e filmes
- fazer exames de proficiência
- fazer intercâmbio
- ingressar na universidade
- participar do Programa Ciência sem Fronteiras
- passar em concursos públicos
- ser bem-sucedido na profissão que exercer
- ter prestígio na sociedade
- Não ajuda

29. Qual é a sua opinião sobre estudar Espanhol na escola?

- Chato
- Chique
- Difícil
- Fácil
- Importante
- Indiferente
- Necessário
- Perda de tempo

30. O que a sua família acha sobre você estudar Espanhol na escola?

- Chato
- Chique
- Difícil
- Fácil

31. O que os seus colegas acham sobre você estudar Espanhol na escola?

- Chato
- Chique
- Difícil
- Fácil
- Importante
- Indiferente
- Necessário
- Perda de tempo

32. Que qualidades você associa ao Espanhol?

- Alternativa
- Atual
- Básica
- Chique
- Coloquial
- Comercial
- Cultural
- Desafiadora
- Diferencial
- Erudita
- Global
- Integradora
- Inteligente
- Internacionalizante
- Moderna
- Profissional
- Tecnológica

33. Em que escola você estuda?

34. Data de nascimento: / /

35. Sexo:

- Feminino
- Masculino
- Outro

APÊNDICE 2 – Avaliação Qualitativa do Codap com Referência ao Padrão Mínimo de Qualidade - Parecer Nº 98/2010/Ceb/Cne/Mec

5. Processamento de Dados		
5.1. Computador para sala de informática	31	20
5.2. Computador para administração/docentes	08	12
5.3. Impressora jato de tinta	04	02
5.4. Impressora laser	02	02
5.5. Fotocopiadora	01	02
5.6 Copiadora Multifuncional	01	02
5.7. Guilhotina de papel	01	01
6. Mobiliária e aparelhos em geral		
6.1. Carteiras	450	400
6.2. Cadeiras	450	400
6.3. Mesa tipo escrivaninha	15	25
6.4. Arquivo de aço com 4 gavetas	15	25
6.5. Armário de madeira com 2 portas	15	90
6.6 Mesa para computador	30	12
6.7. Mesa de leitura	08	xxx
6.8. Mesa de reunião da sala de professores	02	04
6.9. Armário com 2 portas	10	(3)
6.10. Mesa para refeitório	12	(2)
6.11. Mesa para impressora	06	05
6.12. Estantes para biblioteca	34	30
6.13. Quadro para sala de aula	15	23
6.14. Kit de Biologia (p/ 40 alunos)	10	(4)
6.15. Kit de Química (p/ 40 alunos)	10	(4)
6.16. Kit de Física (p/ 40 alunos)	10	(4)
6.16. Bebedouro elétrico	04	06
6.17. Circulador de ar de parede	15	30
6.18. Máquina de lavar	01	xxx
6.19 Telefone	03	06 ramais

FONTE: ANEXO VI – Parecer nº8/2010 CEB/CNE/MEC

ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO

C - Insumos de referência para o funcionamento da Escola de Ensino Médio

Insumos	Quantidade	Codap/ufs Quantidade
1. Pessoal docente		
Professor com ensino superior (40 h)	30	27
2. Pessoal de gestão escolar		
Direção	02	02
Secretária	04	01
Manutenção e infraestrutura (nível de E.F.)	04	28
Manutenção e infraestrutura (nível de E.M.)	04	28
Coordenador pedagógico	02	(5)
Bibliotecário	02	01
3. Bens e serviços		
Água/luz/telefone (mês)	12	(6)
Material de limpeza (mês)	12	(6)
Material didático (por aluno ao ano)	900	(6)
Projetos de ações pedagógicas (por aluno ao ano)	900	(6)

Material de escritório (mês)	12	(6)
Conservação predial (ano)	01	(6)
Manutenção e reposição de equipamento (mês)	12	(6)
4. Alimentação		
Funcionários	08	(6)
Alimentos (refeição/dia)	900	(6)
5. Custos na administração central		
Formação profissional	48	(6)
Encargos sociais (20% do pessoal) -		(6)
Administração e supervisão (5%) -		(6)
% do PIB per capita estimado pelo CAQi por aluno	14,5%	xxx

FONTE: CODAP com referência ao ANEXO VI – Parecer nº8/2010 CEB/CNE/MEC

ANEXO 1 – Matriz Curricular do Ensino Médio Integral da Seed-Se



MATRIZ CURRICULAR										
	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	CH SEMANAL/ANOS			CH ANUAL/ANOS			CH ENSINO MÉDIO TOTAL	
			1º	2º	3º	1º	2º	3º		
BASE NACIONAL COMUM	LINGUAGEM, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	6	6	6	240	240	240	720	
		Língua Estrangeira: Inglês	2	2	2	80	80	80	240	
		Língua Estrangeira: Espanhol	1	1	1	40	40	40	120	
		Educação Física	2	2	2	80	80	80	240	
		Arte	1	1	1	40	40	40	120	
		Matemática	6	6	6	240	240	240	720	
	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	Física	3	3	3	120	120	120	360
			Química	3	3	3	120	120	120	360
			Biologia	3	3	3	120	120	120	360
	CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	História	2	2	2	80	80	80	240	
		Geografia	2	2	2	80	80	80	240	
		Sociologia	1	1	1	40	40	40	120	
		Filosofia	1	1	1	40	40	40	120	
	TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM			33	33	33	1320	1320	1320	3960
PARTE FLEXÍVEL	Disciplinas Eletivas	2	2	2	80	80	80	240		
	Práticas Experimentais	2	2	2	80	80	80	240		
	Orientação de Estudo	4	4	4	160	160	160	480		
	Práticas e Vivências da Aprendizagem	2	2	2	80	80	80	240		
	Projeto de Vida	2	2	0	80	80	0	160		
	Preparação Pós-Médio	0	0	2	0	0	80	80		
TOTAL DA PARTE FLEXÍVEL			12	12	12	480	480	480	1440	
TOTAL DE CARGA HORÁRIA			45	45	45	1800	1800	1800	5400	

Fonte: Matriz curricular da Secretaria de Educação do Estado de Sergipe (SEED) disponibilizada pelos colégios estaduais Atheneu Sergipense e Professor João Costa.

ANEXO 2 – Matriz Curricular do Ensino Fundamental da Semed e Seed-Se

SUGESTÃO DE MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL REGULAR

ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA SEMANAL																CARGA HORÁRIA ANUAL			
		1ª		2ª		3ª		4ª		5ª		6ª		7ª		8ª			SUBTOTAL		
		S	A	S	A	S	A	S	A	S	A	S	A	S	A						
BASE NACIONAL COMUM	LÍNGUAGENS CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	8	320	7	280	7	280	7	280	7	280	5	200	5	200	4	160	4	160	2160
		Arte	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	720
	CIÊNCIAS O A NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	Educação Física	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	720
		Matemática	7	280	6	240	6	240	6	240	6	240	5	200	5	200	4	160	4	160	1960
	CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	História	2	80	3	120	3	120	3	120	3	120	3	120	3	120	4	160	4	160	1040
		Geografia	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	880
PARTE DIVERSIFICADA	LÍNGUAGENS CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Estrangeira (Moderna Obrigatória)											2	80	2	80	2	80	2	80	320
		Ética e Cidadania																			80
TOTAL DE MÓDULOS/AULA		26	1040	26	1040	26	1040	26	1040	26	1040	26	1040	26	1040	26	1040	26	1040	9360	
CARGA HORÁRIA GERAL		21h 40'	834h 10'	21h 40'	834h 10'	21h 40'	834h 10'	21h 40'	834h 10'	21h 40'	834h 10'	21h 40'	834h 10'	21h 40'	834h 10'	21h 40'	834h 10'	21h 40'	834h 10'	7503h 20'	

OBSERVAÇÕES:

- 1) Cada módulo aula terá a duração de 50 minutos, cada dia terão os módulos e o ano terão os 40 semanas.
- 2) Considerando a natureza polivalente que se estende do 1º ao 5º ano cabe salientar dois aspectos: 1. As disciplinas são aqui campos temáticos; 2. A carga horária sugerida leva em conta o papel que certos saberes desempenham na fase de desenvolvimento da aprendizagem.
- 3) Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro Brasileira e indígena serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar, em especial nas áreas de História, Artes e Língua Portuguesa.
- 4) Os conteúdos referentes à História de Sergipe, Cultura Sergipana e Geografia de Sergipe serão ministrados, respectivamente no contexto das disciplinas de História e Geografia.
- 5) Educação Ambiental será abordada como tema transversal, com ênfase na disciplina de Ciências.
- 6) O conteúdo de música será trabalhado dentro do componente curricular de Artes.
- 7) O conteúdo curricular Estudos sobre Idosos, abrangendo o processo de envelhecimento e desenvolvimento do respeito e valorização do idoso, será abordado, atendendo nos componentes Educação Física e Ciências, mas de ser transversalizar todo o currículo.
- 8) O componente Ensino Religioso será de oferta obrigatória e ministrada optativa para o aluno. Se a oferta do Programa poderá ocorrer no formato de módulos, seminários e palestras ou na opção do sexo horário, como rege a legislação vigente.

Fonte: Matriz curricular do Ensino Fundamental disponibilizada pelo colégio estadual Ministro Petrônio Portela.

ANEXO 3 – Matriz Curricular do Ensino Médio Convencional Estadual

SUGESTÃO DE MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO REGULAR

ÁREA DE CONHECIMENTO		COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA SEMANAL						CARGA HORÁRIA
			1ª		2ª		3ª		SUBTOTAL
			S	A	S	A	S	A	ANUAL
BASE NACIONAL COMUM	Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias	Língua Portuguesa	4	160	4	160	4	160	480
		Arte	1	40	1	40	1	40	120
		Educação Física	2	80	2	80	2	80	240
	Ciências da Natureza, Matemática e Suas Tecnologias	Matemática	3	120	3	120	4	160	400
		Física	2	80	2	80	2	80	240
		Química	2	80	2	80	2	80	240
		Biologia	2	80	2	80	2	80	240
	Ciências Humanas e Suas Tecnologias	História	2	80	2	80	2	80	240
		Geografia	2	80	2	80	2	80	240
		Filosofia	2	80	1	40	1	40	160
		Sociologia	1	40	2	80	1	40	160
	PARTE DIVERSIFICADA	Ling. Estr. Moderna Obrigatória	1	40	1	40	1	40	120
Ling. Estr. Mod. Espanhol		1	40	1	40	1	40	120	
TOTAL DE MÓDULO/AULA			2,5	1000	2,5	1000	2,5	1000	3000
CARGA HORÁRIA GERAL			20h 50'	833h 20'	20h 50'	833h 20'	20h 50'	833h 20'	2.500h

OBSERVAÇÕES:

- 1) Cada módulo-aula terá duração de 50 minutos; cada dia letivo terá 05 módulos e o ano letivo terá 40 semanas.
- 2) Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira e indígena serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar, em especial nas áreas de História, Artes, Sociologia e Língua Portuguesa.
- 3) Os conteúdos referentes à História de Sergipe, Cultura Sergipana e Geografia de Sergipe serão ministrados respectivamente no contexto das disciplinas de História e Geografia.
- 4) Educação Ambiental será abordada como tema transversal, com ênfase nas disciplinas de Química e Biologia.
- 5) O conteúdo de música será trabalhado dentro do componente curricular de Arte.
- 6) O conteúdo curricular Estudos sobre Idosos, abrangendo o Processo de envelhecimento e desenvolvendo o respeito e a valorização do idoso, será abordado nos componentes de Sociologia e Educação Física.
- 7) O componente Língua Estrangeira Moderna-Espanhol será de oferta obrigatória e matrícula optativa. O aluno que optar por não cursar o Espanhol, terá o acréscimo de uma aula na língua estrangeira moderna obrigatória da escola.
- 8) Os conteúdos de Redação e Literatura deverão ser ministrados através do componente Língua Portuguesa.

Fonte: Matriz curricular do Ensino Médio Regular Convencional disponibilizada pelo colégio estadual Ministro Petrônio Portela.

ANEXO 4 – Matriz Curricular Educação Básica do Codap – Resolução Nº 29/2016/Conepe/Ufs – Ensino Fundamental e Médio Convencional Federal



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CONSELHO DO ENSINO, DA PESQUISA E DA EXTENSÃO**

RESOLUÇÃO Nº 29/2016/CONEPE

ANEXO I

**MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL
(APROVADA no CONGE em 02 de junho de 2016)**

Componentes Curriculares/Área	6º Ano		7º Ano		8º Ano		9º Ano	
	CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA
Linguagem, Códigos e suas Tecnologias								
Língua Portuguesa	4	120	4	120	4	120	4	120
Língua Estrangeira Inglês	1	30	2	60	2	60	2	60
Língua Estrangeira Francês	1	30	2	60	2	60	2	60
Língua Estrangeira Espanhol	1	30	2	60	2	60	2	60
Artes	2	60	2	60	2	60	2	60
Educação Física	3	90	2	60	2	60	2	60
Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias								
Matemática	4	120	4	120	4	120	4	120
Ciências	3	90	3	90	3	90	3	90
Desenho	2	60	2	60	2	60	2	60
Ciências Humanas e suas Tecnologias.								
História	3	90	3	90	3	90	3	90
Geografia	3	90	3	90	3	90	3	90
Filosofia	0	0	0	0	0	0	2	60
Ensino Religioso	-	-	-	-	-	-	-	-
TOTAIS	27	810	29	870	29	870	31	930
Atividades Complementares								
Orientação Educacional	2	60	2	60	2	60	2	60
Projeto de Letramento Linguístico	2	60	2	60	0	0	0	0
Projeto Letramento Matemático	2	60	2	60	0	0	0	0
Oficinas Pedagógicas	2	60	2	60	2	60	2	60
TOTAIS	35	1050	36	1080	32	960	35	1050

Legenda: CHS – Carga Horária Semanal
CHA – Carga Horária Anual

Observações:

Carga Horária Anual = (Nº/semana x 40 semanas x 45 minutos) / 60 minutos.

A carga horária mínima/anual por série é de 800 horas anuais o que corresponde a 48.000 minutos a ser ministrados em 200 dias letivos (LDB 9394, de 1996). CARGA HORÁRIA TOTAL: 3660 horas.

O Ensino Religioso – obrigatório em todas as séries e optativo para o aluno, será desenvolvido em forma de projetos. Não entra na totalização da carga horária anual.

Atividades Complementares – São atividades aprovadas pelo Conselho Pedagógico do Codedp com o objetivo de complementar a formação dos estudantes conforme os dispositivos do Regimento escolar e do Projeto Pedagógico. Quando ofertadas, essas atividades são de caráter obrigatório aos estudantes, porém não são pré-requisitos de progressão.



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CONSELHO DO ENSINO, DA PESQUISA E DA EXTENSÃO**

RESOLUÇÃO N° 29/2016/ CONEPE

ANEXO II

GRADE CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO

Ano Letivo de 2013

(aprovado pelo Conselho Geral do CODAP em 27 de março de 2013)

Componentes Curriculares/Área	1ª Série		2ª Série		3ª Série	
	CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA
Linguagem, Códigos e suas Tecnologias.						
Língua Portuguesa	4	120	4	120	4	120
Língua Estrangeira *	2	60	2	60	2	60
Educação Física	2	60	2	60	2	60
Artes	2	60	2	60	2	60
Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias						
Matemática	4	120	4	120	4	120
Biologia	3	90	3	90	3	90
Química	3	90	3	90	3	90
Física	3	90	3	90	3	90
Ciências Humanas e suas Tecnologias.						
História	3	90	3	90	3	90
Geografia	3	90	3	90	3	90
Filosofia	2	60	2	60	2	60
Sociologia	2	60	2	60	2	60
Ensino Religioso	-	-	-	-	-	-
TOTAIS	33	990	33	990	33	990

Legenda: CHS – Carga Horária Semanal-
CHA – Carga Horária Anual

Observações:

Carga Horária Anual=(Nº/semana x 40 semanas x45 minutos)/60 minutos.

A carga horária mínima/anual por série é de 800 horas anuais o que corresponde a 48.000 minutos a ser ministrados em 200 dias letivos (LDB 9394, de 1996).

CARGA HORÁRIA TOTAL: 2880 horas.

○ Ensino Religioso – obrigatório em todas as séries e optativo para o aluno, será desenvolvido em forma de projetos. Não entra na totalização da carga horária anual.

*Língua Estrangeira: Inglês, Francês e Espanhol.

Sala das Sessões, 20 de junho de 2016

Fonte: Pesquisa com base nos dados da Secretaria e SETEPE do CODAP.

ANEXO 5 – Lista de Escolas que Aderiram ao Ensino Médio Inovador

Grupo I	Município	DRE
José Carlos de Souza	Aracaju	DEA
Prof. Maria Ivanda de Carvalho	Aracaju	DEA
Prof. Hamilton Alves Rocha	São Cristóvão	08
Dep. Jonas Amaral	Socorro	08
João de Melo Prado	Divina Pastora	05
Arquibaldo Mendonça	Indiaroba	01
Manoel Messias Feitosa	Glória	09
28 de janeiro	Monte Alegre	09
Mal Pereira Lobo	Neópolis	06
Prof. Maria das Graças M. Moura	Itabi	07
Vitória de Santa Maria	Aracaju	DEA
Dom Juvêncio de Brito	Canidé	09
Nelson Rezende de Albuquerque	Gararu	07
Manuel Dantas	Cedro de São João	07
Edezio Viera de Melo	Santa Rosa de Lima	08
Cel. José J. Barbosa	Siri	05
Dr. Leandro Maciel	Pacatuba	06
Djenal Tavares de Queiroz	Aracaju	DEA
Leandro Maciel	Rosário do Catete	04
Nelson Mandela	Aracaju	DEA
Leandro Maciel	Aracaju	DEA
Cleonice Soares Fonseca	Boquim	02
Senador Walter Franco	Estância	01
Abelardo Romero Dantas	Lagarto	02
Edexio Vieira de Melo	Capela	08
John Kennedy	Aracaju	DEA
Miguel das Graças	São Miguel do Aleixo	03
Grupo II	Município	DRE
Atheneu Sergipense	Aracaju	DEA
Don Luciano Cabral Duarte	Aracaju	DEA
José Rollemberg Leite	Aracaju	DEA
Mª das Graças Azevedo Melo	Aracaju	DEA
Santos Dumont	Aracaju	DEA
Joana de Freitas Barbosa	Propriá	06
Felisbello Freire	Itaporanga	08
Dr. Alcides Pereira	Maruim	04
Prof. Paulo Freire	Aracaju	DEA
Prof. João Costa	Aracaju	DEA
Francisco Rosa	Aracaju	DEA
Prof. Gonçalo Rollemberg Leite	Aracaju	DEA
Gilberto Freire	Socorro	08
Milton Dantas	Simão Dias	02
Seixas Dória	Socorro	08

Fonte: Secretaria Estadual de Educação (SEED) em 29 de janeiro de 2019.