



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

THAÍSE CRISTINA SILVA DO NASCIMENTO

**DISCURSOS MIDIÁTICOS SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS
CONTEMPORÂNEAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA NO BRASIL**

São Cristóvão - SE

2019



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

THAÍSE CRISTINA SILVA DO NASCIMENTO

DISCURSOS MIDIÁTICOS SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS
CONTEMPORÂNEAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA NO BRASIL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Prof. Dr. Wilton James Bernardo-Santos (Orientador)

São Cristóvão - SE

2019

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

N244d Nascimento, Thaíse Cristina Silva do
Discursos midiáticos sobre as políticas públicas contemporâneas para o ensino de Língua Espanhola no Brasil / Thaíse Cristina Silva do Nascimento ; orientador Wilton James Bernardo-Santos. – São Cristóvão, SE, 2019.
102 f.

Dissertação (mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, 2019.

1. Análise do discurso. 2. Mídia social. 3. Língua espanhola (ensino médio). I. Bernardo-Santos, Wilton James orient. II. Título.

CDU 811.134.2:37

THAÍSE CRISTINA SILVA DO NASCIMENTO

**DISCURSOS MUDIÁTICOS SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS
CONTEMPORÂNEAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA NO BRASIL**

Dissertação apresentada como exigência para o exame de Defesa, no curso de Mestrado em Letras da Universidade Federal de Sergipe, à seguinte comissão julgadora:

Prof. Dr. Wilton James Bernardo-Santos (Presidente)
Universidade Federal de Sergipe

Prof. Dr. Fábio Elias Verdiani Tfouni (Membro Interno)
Universidade Federal de Sergipe

Prof. Dr. Helson Flávio da Silva Sobrinho (Membro Externo)
Universidade Federal de Alagoas

Prof. Dra. Joyce Palha Colaça (Membro Externo)
Universidade Federal de Sergipe

Prof. Dra. Maria Leônia Garcia Costa Carvalho (Suplente)
Universidade Federal de Sergipe

Aos meus pais, aos meus irmãos, ao meu
marido e ao meu filho amado, Leonardo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pelo dom da vida, por me manter firme em busca da realização de meus objetivos profissionais.

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Wilton James Bernardo-Santos, pelas preciosas contribuições nessa pesquisa e durante as disciplinas, nas quais tive o privilégio de ser sua aluna, e aprender sobre a Análise de Discurso. Suas orientações foram de inestimável valor para meu crescimento na vida acadêmica. Agradeço ainda por toda a paciência, confiança, compreensão e conhecimentos compartilhados. Muito obrigada!

Aos professores membros de minha banca de Qualificação e Defesa, Dr. Fábio Elias Verdiani Tfouni, Dr. Helson Flávio da Silva Sobrinho e Dra. Joyce Palha Colaça, sou muito grata pela disponibilidade e pela leitura atenta de meu trabalho, pelos apontamentos feitos, pelas valiosas contribuições e sugestões que enriqueceram minha pesquisa.

Às professoras: Dra. Cleide Emília, Dra. Geralda de Oliveira Lima, Dra. Maria Leônia Garcia Costa Carvalho, Dra. Marileia Silva dos Reis e Dra. Leilane Ramos da Silva, por todos os momentos de aprendizagem durante o curso de mestrado.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe (PPGL/UFS), pela oportunidade de empreender esta pesquisa.

Agradeço aos meus pais, Rosângela e Vicente, por todo o amor! Pela educação, pelos esforços, pelo exemplo de honestidade, coragem, persistência, amizade, os quais me fizeram crescer como uma pessoa de fé. Pelo apoio a distância e na presença. A meus irmãos, Tatiane e Mateus, por todo o carinho e incentivo. A todos, por cuidarem tão bem de meu filho, tantas vezes, para que eu pudesse estudar.

Ao meu esposo, pela compreensão, afeto, amor e incentivo. Por acreditar em meus sonhos e estar ao meu lado sempre que precisei.

A meus cunhados e cunhadas, meus sogros e minhas tias e demais familiares que estiveram a todo tempo me incentivando a concluir, a não desistir, colaborando e ajudando no que eu precisava (cuidados com meu filho, com minha casa, empréstimos de livros, palavra amiga...). Em especial: a Marina, pelo tempo desprendido e pelos ensinamentos da área do Direito, da política e da História, que foram tão necessários para que eu conseguisse concluir as análises, que nos propusemos fazer nessa dissertação; A Talita, pela disponibilidade em ajudar quando se tratava de assuntos acadêmicos, pelas trocas de experiência na área, que me ajudaram a entender mais sobre esse universo. Muito obrigada!

Aos amigos de Franca e de Aracaju, professores e colegas de Graduação e de Mestrado, agradeço pelas experiências vividas. Todas elas certamente refletem no ser humano que me tornei. São muitas pessoas, então é difícil nominá-las neste pequeno espaço. Contudo, cada um de vocês que aqui se enquadram sabe de sua importância em minha vida. Em especial, agradeço aos amigos: João Paulo, colega de estudos, amigo e parceiro de trabalho que esteve a todo tempo me auxiliando como “fiel escudeiro”; Michelle, pela amizade imensurável; Rosilene, pelo incentivo e exemplo; Anne Rozell, pelo exemplo de tranquilidade, Carlinha: pela amizade e companheirismo, mesmo de longe; Katiane, Deborah e Fabíola: pelos bons momentos durante as aulas de mestrado; professores e diretores da Fisk: por toda a credibilidade que confiaram a mim e pela amizade; Fábio Zoboli: pela ajuda e incentivo desde a elaboração do projeto de pesquisa; alunos da Fisk e da Faculdade Estácio de Sergipe: pelo aprendizado que me proporcionaram sendo professora de vocês; Karen e Marcia: pela amizade e pelas experiências compartilhadas; Raquel: pela amizade e pela disponibilidade em fazer minha tradução. Recebam todos a minha gratidão.

Agradeço, por fim, a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a concretização deste curso.

“Como todas las cosas están llenas de mi alma
emerges de las cosas, llena del alma mía” (Pablo Neruda).

RESUMO

O presente estudo se propõe a apresentar uma análise discursiva das publicações veiculadas na *internet*, acerca das políticas públicas contemporâneas para a oferta de língua espanhola no ensino regular brasileiro, visto que as condições midiáticas reproduzem e cristalizam os discursos em funcionamento. O trabalho utiliza como aporte teórico-metodológico a Análise de Discurso, com a finalidade de compreender o modo como foi construído, pela mídia, os gestos políticos pela obrigatoriedade e facultatividade no seguinte recorte histórico: após a publicação da Lei nº 11.161/2005 e da MP 746/2016, Lei nº 13.415/2017. Como referencial teórico, a pesquisa trouxe as contribuições de autores como: Louis Althusser (1998), Michel Pêcheux (1997; 1999; 2010), Jacqueline Authier-Revuz (1990), Eni P. Orlandi (1996b, 1998, 2007, 2015), Alice Krieg-Panque (2010), Maria do Rosário F. V. Gregolin (2007), dentre outros autores que desenvolveram pesquisas sobre discurso e mídia. Na constituição do *corpus* empírico, o método considerou as manchetes encontradas em diferentes tipos de sites, significados como “grande imprensa”, além daqueles construídos como um jornalismo à margem dela. Em relação aos resultados obtidos, sobre a oferta obrigatória do ensino de língua espanhola (2005), a análise das formas e fórmulas discursivas verifica que a constituição do sujeito se dá a partir do entrecruzamento de discursos do novo, do jurídico-político, do escolar e pedagógico, do mercadológico e do trabalho, do quantitativo e do burocrático. Já os gestos analíticos tecidos a partir das publicações acerca da oferta facultativa (2016/2017) apresentam o enfrentamento de posições políticas, regulando e categorizando o ensino do espanhol através de um apagamento. Ao filiar-se à ideologia da política de “direita”, o sujeito é constituído pelo discurso do novo-positivo, da abertura e da democracia. Por outro lado, o sujeito, filiado à ideologia de “esquerda”, é constituído por um discurso de ordem pessoal, antidemocrático e mercadológico, na circulação de sentidos negativos para a facultatividade da oferta do idioma.

Palavras-chave: Análise de discurso. Mídia. Espanhol no Ensino Médio.

ABSTRACT

This study aims to present a discursive analysis of Internet publications about contemporary public policies for the provision of Spanish language in Brazilian regular education, since media conditions reproduce and crystallize the discourses in operation. The work uses as a theoretical-methodological approach the Discourse Analysis, with the purpose of understanding the way the political gestures were built by the obligatoriness and facultativity in the following historical outline: after the publication of Law No. 11.161 / 2005 and PM 746/2016, Law No. 13.415 / 2017. As a theoretical framework, the research brought contributions from authors such as: Louis Althusser (1998), Michel Pêcheux (1997; 1999; 2010), Jacqueline Authier-Revuz (1990), Eni P. Orlandi (1996b, 1998, 2007, 2015) , Alice Krieg-Panque (2010), Maria do Rosário FV Gregolin (2007), among other authors who developed research on discourse and media. In the constitution of the empirical corpus, the method considered the headlines found in different types of sites, meaning as "great press", in addition to those built as a journalism on the fringes of it. In relation to the obtained results, about the compulsory offer of the Spanish language teaching (2005), the analysis of the discursive forms and formulas verifies that the constitution of the subject occurs from the intersection of discourses of the new, the legal-political, the scholar and pedagogical, marketing and labor, quantitative and bureaucratic. Yet the analytical gestures woven from the publications about the facultative offer (2016/2017), presents the confrontation of antagonistic political positions, regulating and categorizing the teaching of Spanish through an erasure. By joining the ideology of "right" politics, the subject is constituted by the discourse of the new positive, openness and democracy. On the other hand, the subject, affiliated to the ideology of the "left", is constituted by a discourse of personal, undemocratic and marketing, in the circulation of negative meanings for the facultativity of language offer.

Key words: Discourse Analysis. Media. Spanish language in Brazilian regular education.

RESUMEN

El presente estudio se propone a presentar un análisis discursivo de las publicaciones vehiculadas en internet, acerca de las políticas públicas contemporáneas para la oferta de lengua española en la enseñanza regular brasileña, visto que las condiciones mediáticas reproducen y cristalizan los discursos en funcionamiento. El trabajo utiliza como aporte teórico-metodológico el Análisis de Discurso, con la finalidad de comprender el modo como fue construido, por los medios de comunicación, los gestos políticos por la obligatoriedad y facultatividad en el siguiente recorte histórico: después de la publicación de la Ley n° 11.161/2005 y de la MP 746/2016, Ley n° 13.415/2017. Como referencial teórico, la investigación trajo las contribuciones de autores como: Louis Althusser (1998), Michel Pêcheux (1997; 1999; 2010), Jacqueline Authier-Revuz (1990), Eni P. Orlandi (1996b; 1998, 2007, 2015), Alice Krieg-Panque (2010), Maria do Rosário F. V. Gregolin (2007), entre otros autores que desarrollaron investigaciones sobre discurso y medios de comunicación. En la constitución del *corpus* empírico, el método consideró los titulares encontrados en diferentes tipos de sitios web, significados como “grande prensa” y aquellos construidos como un periodismo a su margen. En relación a los resultados obtenidos, acerca de la oferta obligatoria de la enseñanza de lengua española (2005), el análisis de las formas y de las fórmulas discursivas verifica que la constitución del sujeto se da a partir del entrecruzamiento de discursos del nuevo, del jurídico-político, del escolar y del pedagógico, del mercadológico y del trabajo, del cuantitativo y del burocrático. Ya los gestos analíticos tejidos a partir de las publicaciones acerca de la oferta facultativa (2016/2017) presentan el enfrentamiento de posiciones políticas antagónicas, regulando y categorizando la enseñanza del español a través de un apagamiento. Al filiarse a la ideología de la política de “derecha” e “izquierda”, el sujeto es constituido por el discurso del nuevo-positivo, de la apertura y de la democracia. Por otro lado, el sujeto, filiado a la ideología de “izquierda”, es constituido por un discurso de orden personal, antidemocrático y mercadológico, en la circulación de sentidos negativos para la facultatividad de la oferta del idioma.

Palabras-clave: Análisis de discurso. Medios de comunicación. Español en la Enseñanza Media.

LISTA DE SIGLAS

AD – Análise de Discurso

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEB – Câmara de Educação Básica

CNE – Conselho Nacional de Educação

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FD – Formação Discursiva

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LE – Língua Estrangeira

LEM – Língua Estrangeira Moderna

MEC – Ministério da Educação

MERCOSUL – Mercado Comum do Sul

MP – Medida Provisória

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM – Parâmetros Curriculares do Ensino Médio

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

PT – Partido dos Trabalhadores

SD – Sequência Discursiva

SISU – Sistema de seleção unificada

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 – O ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO	18
1.1 Língua portuguesa: de língua estrangeira à língua oficial	19
1.2 A inclusão das línguas modernas no currículo escolar brasileiro	19
1.3 O movimento nacionalista e a facultatividade do ensino de língua estrangeira moderna.....	21
1.4 A criação do Ministério da Educação e a mudança de metodologia de ensino de língua estrangeira.....	22
1.5 A inclusão do ensino de língua espanhola no currículo	25
1.6 A publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	27
1.7 A redemocratização do ensino.....	31
1.7.1 A inclusão da língua espanhola no Ensino Médio	33
1.7.2 A facultatividade do ensino de língua espanhola no Ensino Médio	40
CAPÍTULO II – FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA ANÁLISE DE DISCURSO	43
2.1 As três fases da AD	43
2.2 Categorias de análise utilizadas na pesquisa	45
2.2.1 O sujeito para a AD.....	45
2.2.2 As condições de produção, a memória discursiva e o interdiscurso	50
2.2.3 As formações discursivas e o caráter material do sentido	51
2.2.4 A forma-sujeito do discurso	54
2.2.5 O acontecimento discursivo	55
2.2.6 A noção de “fórmula”	56
2.3 Análise de Discurso e Mídia	57
CAPÍTULO III – PROCESSOS METODOLÓGICOS	60
3.1 Principais gestos de construção do <i>corpus</i>	60
CAPÍTULO IV – MATERIALIDADES DISCURSIVAS EM ANÁLISE	68
4.1 Espanhol obrigatório – 2005: o discurso da lei.....	68
4.2 Espanhol facultativo (2016): apagar e enfrentar o Outro.	79
4.2.1 Política de direita: apagando o Outro.....	85
4.2.2 Política de esquerda: enfrentando o Outro	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS	95

REFERÊNCIAS.....	99
-------------------------	-----------

INTRODUÇÃO

Aprender uma segunda língua é algo desejado por muitas pessoas. Ao longo dos anos, esse desejo passou a ser, para uma parcela da sociedade, uma verdadeira necessidade. A escolha da língua meta é influenciada por sua universalidade, a qual é definida não só pelo número de falantes que possuem sua proficiência, mas principalmente pelo caráter político-econômico exercido por seu respectivo país.

O mandarim, o espanhol, o hindi e o inglês ocupam o topo das línguas mais faladas no mundo, por contar com uma população nativa muito extensa, de acordo com pesquisas publicadas pelo Instituto Cervantes¹ (2014). Francês, árabe e português, ao contrário, não possuem uma demografia tão potente, tampouco uma economia significativa, mas sua difusão internacional é bastante considerável.

No Brasil, o ensino de Língua Estrangeira tem seu início no período da colonização pelos portugueses, em 1500, com o trabalho de catequização da população indígena nativa pelos jesuítas (Polato e Meneguço, 2008). Portanto, o português é considerado a primeira língua estrangeira ensinada em território nacional. Notamos, com isso, o estabelecimento de uma política linguística, acompanhada, conseqüentemente, de um planejamento linguístico do colonizador sobre o colonizado, exercendo seu poder de dominação através da introdução do ensino de seu idioma.

O ensino de língua estrangeira na educação pública do Brasil passou por várias mudanças ao longo dos anos. Os idiomas são escolhidos por sua importância internacional e/ou interesses geopolíticos e econômicos. Latim, francês, alemão, inglês e espanhol estão entre os escolhidos: ora em caráter obrigatório, ora facultativo, o embate político permanece até os dias atuais (MULIK, 2012).

Nesse início de século, o cenário político de nosso país vem passando por algumas mudanças. O *impeachment* da ex-presidente Dilma Rousseff, em 2016, é parte decisiva. Michel Temer, seu então vice-presidente, logo após assumir a gestão do governo federal, entre outros atos, através de Medida Provisória Nº 746/2016 e da Lei nº 13.415/2017, institui a Política de Fomento de Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral no Brasil, conhecida como Reforma do Ensino Médio. A oferta do ensino do espanhol que era obrigatória desde a publicação da Lei nº 11.161/2005 passou a ser facultativa. Tais gestos

¹ Cabe ressaltar que o Instituto Cervantes, apesar de ser uma boa fonte, não é a única a ser utilizada.

políticos (obrigatoriedade - 2005 / facultatividade - 2016) tiveram repercussão na mídia nacional e internacional.

A fim de compreender as formas como a mídia constrói discursivamente e significa esse processo, a partir da Análise de Discurso, elaboramos um *corpus* com publicações de jornais, blogs e fóruns de discussão da *internet*, nacionais e internacionais. Nesta perspectiva, temos um recorte temporal histórico com as publicações de 2005 que repercutem o ato governamental e, em um movimento de ruptura com as publicações datadas de 22 de setembro de 2016, quando foi anunciada a publicação da MP 746, até maio de 2017, três meses após a aprovação da Lei nº 13.415.

A Análise de Discurso propõe gestos de escolha e organização do *corpus*, com o objetivo de “reunir um conjunto de traços discursivos empíricos, um *corpus* de sequências discursivas” (PÊCHEUX, 1997, p. 312), que contribuam para a análise de formações discursivas (FD) que atravessam diferentes textos e sequências. O trabalho se concentra, então, na análise de manchetes da mídia, tratadas por nós como Sequências Discursivas (SD), que trazem um movimento de sentidos das políticas públicas para o ensino de língua estrangeira, nesse caso, trabalhando a oferta do espanhol, de modo a possibilitar outros gestos de leitura para esse acontecimento discursivo.

Alguns autores são fundamentais para esse percurso analítico: Louis Althusser (1998), Michel Pêcheux (1997; 1999; 2010), Jacqueline Authier-Revuz (1990), Eni P. Orlandi (1996b, 1998, 2007, 2015), Alice Krieg-Panque (2010), Maria do Rosário F. V. Gregolin (2007), dentre outros autores que desenvolveram pesquisas sobre discurso e mídia.

Esta dissertação, estruturalmente, está dividida em quatro capítulos. O primeiro apresenta um histórico do ensino de língua estrangeira no Brasil, o qual recupera fatos anteriores ao acontecimento discursivo. Como, para Orlandi (2015), também a memória faz parte da produção do discurso, é válida a análise crítica destes fatos, que serão utilizadas na articulação com as condições de produção de discurso que nos propomos analisar neste trabalho.

No segundo capítulo, apresentamos as teorias que mobilizamos para sustentar as análises que apresentaremos. Enfatizamos as reflexões teóricas da Análise de Discurso, seu propósito enquanto disciplina, bem como algumas de suas categorias. Além disso, fazemos uma apresentação da relação que existe entre a Análise de Discurso e a mídia.

O terceiro capítulo, metodológico, apresenta o percurso para a construção do *corpus* da pesquisa, embasado no método da Análise de Discurso. Dentro desta perspectiva, tece considerações sobre a construção da análise, em seu processo e funcionamento.

No capítulo quatro, apresentamos as análises que realizamos a partir da mobilização de alguns gestos de interpretação. Há sentidos cristalizados em torno da oferta obrigatória/facultativa do ensino de língua espanhola na escola pública brasileira, como sugere nosso *corpus*, que serão problematizados a partir de um olhar analítico. Buscamos entender como esses sentidos estão circulando de modo a significar o sujeito da mídia/imprensa, por um lado, e, por outro, perceber os deslizes inerentes a eles estabelecidos.

Por fim, tecemos considerações acerca da pesquisa desenvolvida, com destaque à busca de respostas aos questionamentos que nortearam nossa investigação. Os apontamentos apresentam como o discurso da mídia significa a oferta obrigatória/facultativa do ensino de língua espanhola na educação pública nacional, por meio das análises das Sequências Discursivas, a forte presença dos traços ideológicos próprios da política conservadora em oposição à progressista, as quais caracterizamos como política de “direita” e “esquerda”.

Sabemos como é imprescindível estabelecer mecanismos de resistência e de luta contra discursos hegemônicos. A mídia constitui um dispositivo que não só reproduz os discursos que estão em circulação, como também é capaz de cristalizá-los e reproduzi-los como verdades. O que ela oferece “não é a realidade, mas uma construção que permite ao leitor produzir formas simbólicas de representação da sua realidade com a realidade concreta” (Gregolin, 2007, p.16). O presente trabalho, portanto, pode ser de grande utilidade quando se busca entender o modo como o discurso midiático opera na constituição do sujeito, produzindo efeitos no real.

CAPÍTULO 1

O ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

O ensino de línguas estrangeiras (LE) no Brasil passou por várias fases desde seu início no período de colonização de nosso país. Vários idiomas foram escolhidos como LE no ensino formal e informal, de acordo não só com interesses políticos e sociais de cada época, mas também com os de natureza político-linguística.

Incluir ou retirar o ensino de línguas do ensino público; torná-las obrigatórias ou opcionais, passíveis ou não de retenção; defini-las a priori ou deixá-las à escolha da comunidade; adotar ou não um método ou um material específico; aumentar ou reduzir a carga horária, enfim, tudo perpassa por decisões de cunho político-linguístico. (DAY & SAVEDRA, 2015, p. 562).

Tais decisões de cunho político-linguístico modificam o currículo escolar brasileiro, trazendo mudanças significativas para a educação. A atual escolha pelo inglês e espanhol nas escolas públicas e privadas é justificada por raízes históricas e políticas, de acordo com Mulik (2012). Vale ressaltar que, de acordo com Moreira e Silva (2002, p. 7), currículo:

(...) é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA E SILVA, 2002, p. 7).

Como, para a Análise de Discurso, a história é produção de sentidos, visto que intervém no dizer, movimentando os sentidos, nos propomos fazer um percurso breve no histórico do ensino de LE no Brasil, a fim de entendermos, portanto, como o espanhol chegou a ser incluído no currículo das escolas brasileiras e de que forma isso articula com as condições de produção do discurso das materialidades discursivas que vamos analisar ao final deste trabalho. De acordo com Orlandi (2015), as condições de produção, em seu sentido estrito, é o

contexto imediato; e, no sentido amplo, o contexto sócio-histórico, ideológico. E, é conhecendo as condições de produção que se torna possível a compreensão do discurso midiático, visto que o lugar de onde se fala, é regulador de sentidos (Medeiros, 2008, p.50).

1.1 Língua portuguesa: de língua estrangeira à língua oficial

No Brasil, a primeira língua ensinada, que pode ser considerada LE, foi a língua portuguesa, ensinada aos índios pelos jesuítas, de maneira informal, na época da colonização. Isso durou muitos anos, até 1583 quando houve o III Concílio de Lima, e acontecia com o intuito de evangelizar os índios para fortalecimento da Igreja. Com o passar dos anos, os jesuítas passaram o ensino de informal a formal, com a fundação de escolas, colégios, seminários, missões e até um curso de Letras.

Durante todo esse período, o tupi ainda era muito usado e inclusive os próprios jesuítas o aprendiam a fim de melhorar a comunicação com os nativos, consolidar o ensino de português e garantir a catequização e conversão às crenças católicas. Grego e latim também eram ensinados pelos padres com a mesma finalidade.

De acordo com Mulik (2012, p.15), “durante a União Ibérica, nos anos de 1581 a 1640, os espanhóis consideraram os jesuítas os principais incentivadores da resistência aos nativos aldeados na demarcação do Tratado de Madri (1750), nas Guerras Guaraníticas”. Por esse motivo, em 1759, houve uma mudança significativa nesse cenário. Os jesuítas foram expulsos do território nacional por Marquês de Pombal, o qual tinha objetivos bastante diferentes dos padres: enfraquecer o poder da Igreja Católica e organizar a escola para servir aos interesses do Estado.

Dessa forma, em 1759, foi proibido o ensino e o uso do tupi, e o português se tornou língua oficial, única no território brasileiro, para que o poder da Igreja fosse enfraquecido.

Para isso, foram criadas escolas públicas nas aldeias indígenas, para ensino e garantia do uso do português, uma para meninos e outra para meninas. O grego e o latim continuaram a ser ensinados nos moldes jesuíticos, visto que eram considerados de suma importância para o desenvolvimento do pensamento e da literatura.

1.2 A inclusão das línguas modernas no currículo escolar brasileiro

Em 1808, houve um novo marco para o ensino de LE no Brasil. Um dos motivos foi a chegada da Família Real e a abertura dos portos, quando houve uma perspectiva de abrir o comércio ao mercado estrangeiro. Os países europeus já estudavam línguas modernas, que, na época, eram inglês e francês. Inglês porque os Estados Unidos haviam proclamado independência há poucos anos e francês devido à Revolução Francesa, em 1789. Os dois idiomas, nesse momento, foram incluídos no ensino na Corte do Brasil.

Com a criação de cursos jurídicos em Olinda e São Paulo, em 1827, há um novo impacto no ensino de LE no Brasil. Isso se deve ao fato que para serem admitidos nesses cursos, os estudantes deveriam apresentar documentação que comprovasse aprovação em língua francesa e, alguns anos mais tarde, em língua inglesa também, conforme um decreto de 1831, que aprovava os estatutos dos cursos de Ciências Jurídicas e Sociais (HELB).

Brasil e Portugal mantiveram estreitas relações políticas e comerciais com a Inglaterra por várias décadas do século XIX. Logo que o Colégio Pedro II foi criado, no Rio de Janeiro, para a Instrução Pública Secundária, a língua inglesa foi incluída no currículo, em 1837, dada tal relação entre os países.

Em 1840, dá-se início ao Segundo Reinado no Brasil, momento em que Dom Pedro II inicia seu governo. Há nesse período a ascensão do café e, conseqüentemente, o surgimento de uma elite formada pelos Barões do Café, os quais dominaram o cenário político e econômico do país. A consagração do café se deu inicialmente pela mão de obra escrava, seguida pela imigrante. Trata-se também de uma época marcada pela abolição de tal mão de obra escrava, impulsionada pela pressão internacional, especialmente inglesa; pelo crescimento das atividades industriais no setor têxtil; pela criação das ferrovias, que favoreceram a exportação de mercadorias; e pelo crescimento urbano de cidades como São Paulo e Rio de Janeiro.

O período que precedeu o Segundo Reinado, pode ser dividido em três momentos principais, de acordo com Daros, de forma resumida:

(...) um primeiro, absolutamente não formal, em que europeus, especialmente portugueses, aprenderam as línguas nativas e introduziram sua língua entre os povos ameríndios; um segundo momento, em que predominavam nos currículos dos sistemas de ensino as chamadas línguas mortas ou clássicas nos quais o grego e o latim eram as disciplinas dominantes; e, por fim, um terceiro momento, pós chegada da corte portuguesa, no qual cresceu a importância nos currículos das chamadas línguas vivas (DAROS, 2011, p.70).

De 1840 a 1889, durante o governo de Dom Pedro II, duas grandes correntes ideológicas se contrapunham: “a conservadora, pró-império e favorável à centralização do conjunto das políticas de governo, e a corrente liberal, favorável à descentralização do poder e das políticas de Estado” (DAROS, 2011, p. 78). Ambas influenciavam os rumos da educação e da concepção de ensino de LE no Brasil.

Muitas reformas foram realizadas nesse período, as quais ora acrescentavam horas de estudo, ora as diminuía. Cabe ressaltar que, segundo Daros (2011), nessa época do Brasil colonial, o ensino de LE perdeu prestígio, dada a diminuição da carga horária e da quantidade de anos designada para seu estudo.

1.3 O movimento nacionalista e a facultatividade do ensino de língua estrangeira moderna

Em 1889, após a Proclamação da República, inicia-se o momento da história do Brasil conhecido como Primeira República (1889 – 1930). É um período de grande relevância para a vida nacional, segundo Fávero (2015), já que a instrução passa a desempenhar um papel importante, com o início, ainda incipiente, da industrialização e o crescimento de uma classe média urbana.

No início do século XX, em meados de 1910, “o nacionalismo passou a ter forte influência, envolvendo pessoas e instituições de natureza e posição ideológicas diversas” (MULIK, 2012, p. 16). Novos padrões culturais estavam sendo buscados para que os ideais nacionalistas se solidificassem nas futuras gerações. “Proclamava-se a necessidade do amor à pátria, ao próximo e do dever cívico e humanitário, sendo a escola o lugar mais apropriado para incutir essas ideias” (FÁVERO, 2015).

Dentre algumas mudanças estabelecidas no cenário educacional, há uma que diz respeito ao ensino de LE: a língua inglesa deixou de ser obrigatória, passou a ser opcional, juntamente com a língua alemã, quando Marechal Deodoro da Fonseca criou o Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos. Ambas só voltaram a ser obrigatórias no currículo no Ministério de Fernando Lobo (1892) e de Epitácio Pessoa (1900), quando cada uma delas era estudada pelo período de três anos.

Paralelamente a isso, se via a organização de escolas por algumas colônias de imigrantes europeus visando à educação de seus filhos e preservação de sua cultura. Tais imigrantes vieram, principalmente para o Sul do Brasil, em busca de novas oportunidades de vida. Vale ressaltar que, nessas escolas, a língua portuguesa era tida como LE.

Em 5 de abril de 1911, houve a publicação da Reforma Rivadávia, a Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental. Entre as deliberações que implementava, como a autorização da criação de universidades privadas, a lei reduziu o tempo de estudo de idiomas no currículo. O tempo de estudo de latim e grego, o qual era de três anos cada um, passou a ser de dois anos para latim e um ano para o grego. O francês continuou a ser estudado por três anos. Os outros dois idiomas, inglês e alemão, precisariam ser escolhidos, um ou outro, o qual também teria a duração de apenas três anos.

Quatro anos mais tarde, em 1915, outra reforma educacional aconteceu e modificou novamente o tempo de estudo das línguas clássicas e modernas. A Reforma C. Maximiliano retirou o grego do currículo, manteve o estudo das línguas modernas, conforme estipulado na Reforma Rivadávia, entretanto, aumentou, em uma hora semanal, o estudo de francês.

A inclusão do ensino de espanhol no sistema educativo brasileiro tem início em 1919, com a abertura de concurso para a cadeira de espanhol no Colégio de Pedro II, em decorrência do aumento de subvenção para a criação da cadeira, aprovado pela Lei 3.674, de 7 de janeiro de 1919. A cadeira de espanhol foi criada em reciprocidade ao ato do governo do Uruguai que criou uma cadeira de português. Em março do mesmo ano, o Colégio Pedro II abriu concurso para uma cadeira de espanhol, e em 5 abril aprovou o programa de ensino. O primeiro professor a assumir foi Antenor Nascentes (1886-1972). Em 1920, Nascentes publicou o livro Gramática da Língua Espanhola, pela Companhia Editora Nacional, primeira gramática de espanhol publicada no Brasil (GUIMARÃES, 2011, p.2.)

No intuito de efetivar o sentimento nacionalista que crescia desde o início do século, “em 1917, o governo federal decide fechar as escolas estrangeiras ou de imigrantes criando, no ano seguinte, escolas primárias custeadas pelo Estado” (MULIK, 2012, p. 16).

Outro idioma moderno é acrescentado de forma facultativa no currículo com a Reforma de J. L. Alves-Rocha Vaz, em 1925, o italiano, com duração de um ano, sendo 2 horas semanais. O latim, que contemplava 10 horas semanais em três anos, passou para quatro anos com 12 horas semanais; francês, inglês e alemão foram mantidos de acordo com a reforma anterior.

1.4 A criação do Ministério da Educação e a mudança de metodologia de ensino de língua estrangeira

O ano de 1930 foi marcado por grandes acontecimentos no cenário político e econômico o Brasil, principalmente pela intitulada Revolução de 1930, a qual instituiu Getúlio Vargas como presidente de um governo provisório, que duraria até 1934.

Nesse ano, durante o governo provisório de Getúlio Vargas, foi criado o primeiro Ministério da Educação, através do Decreto nº 19.402, de 14 de novembro de 1930², com o título de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Após sua criação, o então presidente da República sanciona alguns decretos que organizavam o ensino secundário e as universidades brasileiras. Esse período ficou conhecido como Reforma Francisco de Campos, nome do ministro da educação da época. O ensino de LE, línguas vivas, se manteve como na reforma anterior: inglês ou alemão, juntamente com o francês.

Entretanto, Francisco Campos implementou uma inovação no ensino de idiomas, a utilização do Método Direto no ensino secundário e no Colégio Pedro II, através do Decreto nº 20.833, de 21 de Dezembro de 1931³. Esse método já estava sendo muito usado na Europa, em oposição ao Método Tradicional ou Gramática-Tradução, o qual recebia muitas críticas dos educadores, visto que a sociedade exigia conhecimentos mais práticos dos idiomas falados. No Método Direto, as aulas deveriam ser ministradas na própria língua estrangeira e o foco não era a gramática, como no Método Tradicional. As competências de compreensão auditiva e expressão oral deveriam prevalecer em relação à compreensão leitora e expressão escrita. Tal método deveria ser adotado desde a primeira aula e o professor deveria fazer pouco ou nenhum uso da língua materna.

Professores nacionais ou estrangeiros, portanto, seriam os mais indicados para lecionar tais disciplinas, conforme o artigo 3º desse Decreto:

Art. 3 - Cada matéria, sob a orientação e fiscalização referidas no artigo precedente, será ministrada a turmas compostas, no máximo, de 15 alunos, por professores nacionais ou estrangeiros, admitidos por portaria de contrato, por um ano, nos termos do regimento interno (BRASIL, 1931).

Porém, a falta de professores capacitados para esse novo método, além da quantidade de horas de estudo reservada para o ensino de LE, foram fortes razões para que sua implantação em nível nacional não fosse efetiva.

²Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19402-14-novembro-1930-515729-publicacaoriginal-1-pe.html>. Acesso em 20/09/2017.

³Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20833-21-dezembro-1931-508467-publicacaoriginal-1-pe.html>. Acesso em 20/09/2017.

Como podemos notar, desde essa época, aprender idiomas era sinônimo de inovação. Mas, aprender com professores capacitados, que tinham o domínio das destrezas linguísticas necessárias para fazê-lo conforme sugeria o método mais inovador para aquele momento, era o que mais importava. Esse é um dado importante para a pesquisa que nos propusemos a fazer aqui, para entender como isso pode significar na retirada da obrigatoriedade da oferta do espanhol no Ensino Médio. Quando houve a implantação do idioma, o governo teve uma grande preocupação em capacitar os professores para conseguir atender a demanda que teriam, apesar de não ter conseguido atender à totalidade de sua meta.

O governo provisório de Vargas, que duraria até 1934, foi estendido por mais quatro anos, até 1937, de acordo com a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, promulgada no dia 16 de julho de 1934. Entretanto, com essa nova Constituição, Vargas era considerado eleito para presidente do Brasil (PALMA FILHO, 2005).

Contudo, em 10 de novembro de 1937, Getúlio Vargas, com apoio militar, implanta o Estado Novo, através de um golpe de estado. Ele fecha o Congresso Nacional e passa a governar como um ditador, através de Decretos-leis, controlando os poderes Legislativo e Judiciário. Vargas outorga uma nova Constituição Federal⁴, redigida por Francisco Campos, a qual ficou conhecida como “Polaca”, por ter sido inspirada na Constituição fascista da Polônia (PALMA FILHO, 2005). Cabe ressaltar que o fato de outorgar a Constituição demonstra o autoritarismo por parte do governo nacional, uma vez que sua publicação partiu de decisões unilaterais e não passou por todo o processo democrático de criação de uma Assembleia Constituinte.

Palma Filho (2005) ressalta que, durante os 15 anos que governou o Brasil (1930-1945), houve uma orientação para a intervenção do Estado na economia.

Esse período é conhecido também como época do nacional-desenvolvimentismo que se caracterizou pelo desenvolvimento econômico do país, com sustentação na indústria voltada para a substituição das importações. (PALMA FILHO, 2005, p.2).

Essas mudanças no campo econômico fizeram com que algumas mudanças significativas também ocorressem no cenário da educação, inclusive no que diz respeito ao ensino de línguas estrangeiras. Podemos ver, em seus artigos 15 e 16, que até a educação nacional passa a ser controlada pelo governo federal:

4 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em 20/09/2017.

Art 15 - Compete privativamente à União:

(...)

IX - fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude;

Art 16 - Compete privativamente à União o poder de legislar sobre as seguintes matérias:

(...)

XXIV - diretrizes de educação nacional; (BRASIL, 1937).

Como vemos, competia “privativamente” à União fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, além de legislar sobre suas diretrizes.

1.5 A inclusão do ensino de língua espanhola no currículo

Conforme explicamos anteriormente, no período 1937 a 1945, Getúlio Vargas controlava os poderes Legislativo e Judiciário e, portanto, governava através de Decretos-leis. Em 1942, há a Reforma de Capanema, implementada através do Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril, na qual o ensino de idiomas ganha, novamente, um grande avanço. Gustavo Capanema, o ministro da época, defendia que a educação deveria estar a serviço da nação. Com essa preocupação, o ensino secundário ficou dividido em curso Ginásial (com duração de 4 anos), curso Clássico e curso Científico, cada um com três anos de duração, sendo que esses dois últimos ficavam para a escolha do candidato, que deveria escolher um entre os dois. O ensino de LE ganhou 35 horas semanais, ou seja, 15% do currículo, e compreendia as seguintes línguas modernas: francês e inglês no Ginásial; francês, inglês e espanhol no Clássico e no Científico. O espanhol entrava na primeira e segunda série do curso Clássico e apenas na primeira série no curso científico, de acordo com os artigos 14 e 15 do referido Decreto-Lei.

A justificativa para a inclusão do espanhol (que antes era uma disciplina restrita, devido à presença de imigrantes espanhóis no Brasil), no curso secundário, estava baseada nos critérios nacionalistas estabelecidos pelo Ministério da Educação. Tais critérios preconizavam que “a disciplina de Língua Estrangeira deveria contribuir tanto para a formação do aprendiz quanto para o acesso ao conhecimento e à reflexão sobre as civilizações estrangeiras e tradições de outros povos” (PARANÁ, 2008, p. 42). Como o dizer “não é propriedade particular”, de acordo com Orlandi (2015), as palavras significam “pela história e pela língua”, observamos, desse modo, que a língua espanhola, bem como outras LEs, é convocada

a estar presente na educação brasileira com a justificativa de contribuir para a “formação”, “acesso ao conhecimento” e “reflexão sobre civilizações e tradições de outros povos”.

Notamos que é produzido um efeito de sentido de formação relacionada a conhecimentos produzidos por outras nações. Ou seja, a educação que deveria estar a serviço da nação, da nação que crescia economicamente, impulsionada pela indústria, de forma a diminuir as importações, convocava o ensino de LE para que o acesso ao conhecimento fosse possível. O conhecimento produzido por outras nações, incluindo suas tradições e civilizações, era uma contribuição para a formação do aprendiz.

Quando termina o governo de Getúlio Vargas, após sua renúncia forçada através de uma ação militar, em 29 de outubro de 1945, quem assume é José Linhares, o então presidente do Supremo Tribunal Federal. Linhares governou o país por apenas 3 meses, até o presidente eleito⁵ assumir o posto no lugar dele, com o principal objetivo de assegurar a realização das eleições e administrar o país até esse pleito (RODRIGUES, 2017).

Durante esse período, Raul Leitão da Cunha substituiu o então Ministro Gustavo Capanema no Ministério da Educação e Saúde, e, em 13 de novembro de 1945, publica as instruções para o ensino do espanhol, através da Portaria nº 556⁶. Nessa Portaria, entre os objetivos de aquisição integral da língua, para expressão oral ou escrita de forma correta, e incentivo ao gosto pela leitura de bons escritores, vale destacar os objetivos c e d:

- c) ministrar-lhe apreciável parte do cabedal indispensável à formação do seu espírito e do seu caráter, bem como base à sua educação literária, se quiser fazê-la por si, auto-didaticamente;
- d) mostrar-lhe a origem românica, como a do português, que tem a língua de Castela e da maioria dos países americanos, o que o ajudará a compreender os seus sentimentos panamericanos (BRASIL, 1945).

Ou seja, havia um propósito político identitário. Podemos observar que as justificativas para o ensino do espanhol estavam também relacionadas à formação de espírito e de caráter. Além disso, era visto como fonte de entendimento de sentimentos pan-americanos, uma vez que mostrava ao aluno a origem românica do idioma, tal como o português. Mulik acrescenta que

5 Enrico Gaspar Dutra foi o eleito novo presidente em 31 de janeiro de 1946. É promulgada então uma nova Constituição, agora de maneira democrática, através de uma Assembleia Constituinte.

⁶Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/2569954/pg-22-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-22-11-1945>. Acesso em 20/09/2017.

o espanhol representava para o governo um modelo de patriotismo e respeito de seu povo a suas tradições e a sua história, a serem seguidos pelos estudantes. Dessa forma, houve maior incentivo ao ensino dessa língua do que ao ensino do alemão, japonês e italiano (MULIK, 2012, p. 18).

Outro ponto a ser observado, em tal Portaria, é a seguinte instrução:

Em todo o curso o professôr se esforçará por incutir nos alunos o amor da língua espanhola e o zêlo dela, traduzido no desejo de bem manejá-la (BRASIL, 1945).

Como o texto funciona como uma unidade de análise, “que se estabelece, pela historicidade, como unidade de sentido em relação à situação” (ORLANDI, 2015, p. 67), novamente podemos ver como o ensino do idioma é relacionado a sentimentos e preocupações com a formação de bom caráter dos alunos, e não só com a parte de comunicação. Vale lembrar, na AD, quando nos referimos a historicidade não estamos falando da história refletida no texto, e sim da historicidade do texto em sua materialidade:

O que chamamos historicidade é o acontecimento do texto como discurso, o trabalho dos sentidos nele. Sem dúvida, há uma ligação entre a história externa e a historicidade do texto (trama de sentidos nele), mas essa ligação não é direta, nem automática, nem funciona como uma relação de causa-e-efeito (ORLANDI, 2015, p. 66).

Bem como na Reforma Francisco Campos, o Método Direto também foi adotado, inclusive era solicitado que, após o primeiro trimestre, todos os alunos se comunicassem em espanhol durante a aula, não se permitindo a utilização da língua materna.

1.6 A publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

O próximo marco do ensino de LE no Brasil se dá em 1961 com a publicação da Lei 4.024 de 20 de dezembro⁷, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), durante o governo de João Goulart. De acordo com Machado et al., a necessidade da publicação dessa lei foi citada pela primeira vez na Constituição de 1934. Em 1948, o

⁷Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 20/09/2017.

primeiro projeto de lei foi encaminhado pelo Poder Executivo ao Legislativo e, só depois de treze anos de debates, seu texto chegou a essa versão final.

Basicamente, dois grupos disputavam qual seria a filosofia que serviria como base para a elaboração da LDB. De um lado estavam os estatistas, ligados principalmente aos partidos de esquerda e do outro os liberalistas. (...), os estatistas defendiam que só o Estado deveria educar. Escolas particulares podiam existir, mas tão somente como uma concessão do poder público. O outro grupo, denominado de liberalistas, (...) sustentava que a pessoa possuía direitos naturais e que não cabia ao Estado garanti-los ou negá-los, mas simplesmente respeitá-los. A educação deveria ser um dever da família que teria de escolher dentre uma variedade de opções de escolas particulares. Ao Estado caberia a função de traçar as diretrizes do sistema educacional e garantir às pessoas provenientes de famílias pobres o acesso às escolas particulares por meio de bolsas. Na disputa (...), as ideias dos liberalistas se impuseram sobre as dos estatistas, na maior parte do texto aprovado pelo Congresso (MACHADO et al., 2007).

Vale ressaltar que, quando terminou a Segunda Guerra Mundial, no Brasil, foi crescente a dependência econômica e cultural em relação aos Estados Unidos. Isso gerou, conseqüentemente, a necessidade e o desejo por aprender inglês por parte das populações urbanas, no lugar que antes era ocupado pela língua francesa.

Apesar desse crescente desejo para algumas pessoas, a LDB de 1961, retirou a obrigatoriedade do ensino de LE na educação básica. Em seu artigo 34, dispunha que o ensino secundário passava a ser chama Ensino Médio e ficava dividido em duas etapas: o ginasial e o colegial, além dos cursos técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário. Em cada um desses ciclos, ficava fixada a obrigatoriedade de algumas disciplinas e o caráter optativo de outras, conforme artigo 35:

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

§ 1º Ao Conselho Federal de Educação compete indicar, para todos os sistemas de ensino médio, até cinco disciplinas obrigatórias, cabendo aos conselhos estaduais de educação completar o seu número e relacionar as de caráter optativo que podem ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino (BRASIL, 1961).

Conforme o parágrafo primeiro, quem deveria indicar as disciplinas obrigatórias era o Conselho Federal de Educação, enquanto as optativas deveriam ser indicadas pelos conselhos estaduais. Em 1962, foi lançado o primeiro Plano Nacional de Educação, no qual o Conselho Federal de Educação indicou as seguintes disciplinas como obrigatórias para o Ensino Médio: Português, Matemática, Geografia, História e Ciências. Pela primeira vez na

história da educação brasileira, o ensino de LE deixou de ser obrigatório e assumiu o caráter optativo.

De acordo com Guimarães (2011), o currículo do sistema federal poderia ser completado por várias disciplinas, entre as quais estava “língua estrangeira moderna”, a qual era escolhida pelo próprio estabelecimento de ensino. Já os sistemas estaduais deveriam complementar as obrigatórias e indicar as optativas, também através de plano traçado pelos conselhos estaduais de educação. Aqueles estados que ainda não tivessem seus conselhos criados, poderiam seguir as indicações do sistema federal.

Foi nesse período que o ensino de espanhol foi reduzido, visto que inglês e francês passaram a ser os mais procurados, dadas as influências políticas e comerciais que os Estados Unidos exercia sobre o Brasil, além da influência cultural francesa. Aqueles estados, cujos limites territoriais eram países de idioma hispânico, mantiveram o ensino do espanhol. Para Machado et al.,

(...) a falta de obrigatoriedade do ensino de línguas nas escolas, formalmente colocada na LDB de 1961, foi um retrocesso para o desenvolvimento do ensino de língua estrangeira no Brasil. Apesar de todos os setores da sociedade reconhecerem a importância do ensino de língua estrangeira, as políticas educacionais não asseguraram uma inserção de qualidade desse ensino em nossas escolas. Em busca dessa qualidade, as classes privilegiadas sempre procuraram garantir a aprendizagem de línguas nas escolas de idiomas ou com professores particulares, mas os menos favorecidos continuaram à margem desse conhecimento e habilidades de uso correspondentes (MACHADO et al., 2007).

Como vemos, estudar idiomas passou a ser uma coisa restrita à classe mais favorecida, visto que seu ensino se dava apenas de forma particular. Como, para a AD, também a memória faz parte da produção do discurso (ORLANDI, 2015), veremos que esse acontecimento traz muitas significações no acontecimento discursivo que nos propusemos analisar no quarto capítulo deste trabalho, quando o sujeito é atravessado por uma FD de ordem mercadológica, daquilo que é caro ou barato, acessível ou não a determinadas parcelas da população.

Em 1964, iniciou-se, no Brasil, o período de Ditadura Militar, após o golpe que derrubou o governo de João Goulart, o então presidente eleito democraticamente. Por quase 21 anos, até 1985, o país foi marcado por um governo autoritário e nacionalista. Apesar de uma nova Constituição ter sido promulgada em 1967, no período de Ditadura Militar, vários Decretos-Leis foram publicados, demonstrando esse caráter autoritário, de decisões unilaterais.

Uma nova LDB é sancionada em 1971, durante o governo ditatorial de Emílio Garrastazu Médici, a Lei 5.692, de 11 de agosto⁸, com novas alterações. Entre elas, a mudança de nomenclatura de ensino primário e ensino médio para “Ensino de Primeiro e Segundo graus”, de acordo com seu artigo 1:

Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

§ 1º Para efeito do que dispõe os artigos 176 e 178 da Constituição, entende-se por ensino primário a educação correspondente ao ensino de primeiro grau e por ensino médio, o de segundo grau (BRASIL, 1971).

Junto com a mudança da nomenclatura, vieram outras mudanças, como o parecer CFE nº 853/71 que deixava o ensino de língua estrangeira moderna, o qual era optativo desde 1961, a título de recomendação, retirando sua obrigatoriedade. Não podemos deixar de destacar o sentido que isso traz para nossa investigação, na medida em que vemos a retirada da obrigatoriedade de um idioma do currículo escolar com uma justificativa pautada em algo que deve ser sugerido e não imposto, exigido. Esse sentido ainda circula nos discursos quando se trata do ensino de LE (HELB).

Vale lembrar que, naquele momento, o Brasil passava por um momento político de regime militar, que tinha como lema “Brasil, ame-o ou deixe-o”. Talvez por essa exaltação ao patriotismo, a LEM tenha perdido seu lugar de obrigatoriedade na educação pública. Havia uma preocupação de que a escola não fosse “porta de entrada de mecanismos de impregnação cultural estrangeira” (PARANÁ, 2008, p. 45), para que não houvesse aumento de dominação ideológica.

O ensino de LE passou a ser restrito das classes mais favorecidas, que poderiam pagar por tal ensinamento em escolas particulares. De acordo com Machado et al., foi nesse período que se observou um crescente interesse pelo aprendizado de inglês e, essa demanda, aumentou o número de escolas de idiomas no país.

As LDBs de 1961 e de 1971 ignoram a importância das línguas estrangeiras ao deixar de incluí-las dentre as disciplinas obrigatórias: Português, Matemática, Geografia, História e Ciências. As duas LDBs deixaram a cargo dos Conselhos Estaduais decidir sobre o ensino de línguas. Desde então, cresce a opção pelo inglês e, nos últimos trinta anos, observa-se uma

⁸Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 20/09/2017.

explosão de cursos particulares de inglês, com a intensificação do senso comum de que não se aprende língua estrangeira nas escolas regulares (MACHADO et al., 2007).

É interessante pensarmos que esse discurso de que não se aprende inglês nas escolas regulares ainda circula em nossa sociedade. E, há uma certa desvalorização, por conta disso, pelas aulas do idioma por parte dos alunos e da própria instituição. Nota-se isso quando se observa a importância dada pelas notas da disciplina, por parte dos alunos: “tirei só uma nota baixa, mas foi de inglês”. Ou, por exemplo, pelo remanejamento de alguma aula por conta de eventos que possa haver na escola, ouvem-se falas como: “tudo bem perder essa aula, é de inglês”. Essa memória discursiva também significa nas aulas de língua espanhola da mesma forma, ou até mais intensificada, visto que, atualmente, o inglês prevalece na preferência de aprendizado.

1.7 A redemocratização do ensino

Após o término do período de Ditadura Militar no Brasil, no governo de José Sarney (PMDB), que assumiu interinamente o governo e, depois da morte do então eleito presidente Tancredo Neves, tomou posse como presidente por tempo definitivo, houve várias mudanças que viriam a contribuir para o processo de redemocratização do Brasil. Nesse processo, também ganhou força o movimento pela necessidade de uma reforma educacional. De acordo com Silva Sobrinho,

No final da década de 1980 e início da de 1990, as discussões sobre como reformar, o sistema educacional – ou melhor, adequá-lo aos padrões do novo modelo de sociedade – tornaram-se mais intensas. As leis que regem a educação se consolidaram em consonância com a Constituição de 1988 e, ao mesmo tempo, expressaram conformidade com o projeto neoliberal inserido na sociedade brasileira, cujo princípio é a diminuição do Estado, ou seja, a diminuição dos gastos do Estado com questões públicas e sociais (Silva Sobrinho, 2011, p.116).

Dentre essas mudanças que ocorreram nesse período, houve a promulgação da Constituição de 1988⁹, em 5 de outubro. Em Parágrafo Único de seu Artigo 4º, estabelece que:

9 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

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

Com esta publicação, vemos aparecer a necessidade do conhecimento da língua espanhola, se pensarmos que a compreensão recíproca é fator determinante para uma integração com a comunidade latino-americana.

Nesse mesmo ano, em 29 de novembro de 1988, José Sarney assinou o Tratado de Integração, com o então presidente da Argentina, Raúl Alfonsín. Esse tratado estabelecia uma integração econômica entre os dois países. Anos mais tarde, em 1991, foi assinado mais um Tratado com o mesmo objetivo:

Em 1988, Brasil e Argentina assinaram o Tratado de Integração, Cooperação e Desenvolvimento que fixava “como meta o estabelecimento de um mercado comum, ao qual outros países latino-americanos poderiam se unir.” Com a adesão do Paraguai e do Uruguai, o tratado de Assunção (1991) estabeleceu o Mercado Comum do sul (MALTA, 2008).

Esse acontecimento significa muito para nosso trabalho, visto que, além de coincidir com o estabelecido no Art. 4º da Constituição de 1988, vários dos argumentos que encontramos para inclusão do ensino de língua espanhola no ensino público brasileiro fazem referência a esse acordo de livre comércio do Brasil com os países do MERCOSUL. De acordo com Malta,

a partir de então, o Brasil, por questões políticas e econômicas, passou a dar mais importância ao espanhol e incentivar seu ensino no país havendo assim um aumento na oferta do ensino de espanhol (MALTA, 2008).

Contudo, a situação da não obrigatoriedade do ensino de LE, no ensino regular brasileiro, só foi modificada com a publicação da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996¹⁰, a nova LDB, durante o governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso¹¹. Nessa nova LDB, houve a inclusão de uma LEM no segundo ciclo do ensino fundamental e duas LEM no ensino Médio, uma em caráter obrigatório e outra, optativo.

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e

10Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 20/09/2017.

11 Fernando Henrique Cardoso (PSDB) governou o Brasil de 1º de janeiro de 1995 até 1º de janeiro de 2003

estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (...)

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

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

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

Como podemos observar, a escolha da LE deveria ser feita pela “comunidade escolar”. Na maioria das instituições de ensino, a oferta era sempre da língua inglesa no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Quando a segunda língua era oferecida, no Ensino Médio, em grande parte das instituições era o espanhol. Isso geralmente acontecia nas instituições privadas, as quais queriam apresentar um diferencial para a comunidade.

1.7.1 A inclusão da língua espanhola no Ensino Médio

A publicação da LDB 9.394/96 é complementada pela publicação dos PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais, como parte de uma proposta de reforma educacional que, conforme Silva Sobrinho (2011, p. 118), “vem se intensificando no Brasil e cuja orientação está voltada para o mundo produtivo, buscando colocar a sociedade brasileira em acordo com a economia mundializada”. O autor ainda acrescenta que os PCNs “se mostram como um discurso “modernizador” e, por isso, produzem efeitos de sentido de novidade” (SILVA SOBRINHO, 2011, p. 118).

As orientações sobre método de ensino em LE, de acordo com essas publicações, deixam de lado a necessidade da utilização do Método Direto para a adoção de um ensino baseado no pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, e principalmente na transversalidade.

Dada a realidade da maioria das escolas brasileiras (classes superlotadas, material didático reduzido, carga horária reduzida para o ensino de LE, professores com defasagem em algumas habilidades comunicativas), é sugerida uma abordagem sociointeracional, com foco no desenvolvimento da leitura.

No ano 2000, são lançados os PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, como uma forma de avançar um pouco mais nessa reforma educacional. De

acordo com Silva Sobrinho, nos PCNEM, é reforçado o discurso “reformador” presente nos PCNs. Agora, sua justificativa principal é desenvolver “competências para inserir o jovem na vida adulta”, o que significa

(...) inserir o sujeito na ordem social capitalista, em complexo dinamismo, exigindo dele determinadas **competências básicas** para o denominado **exercício da cidadania** no mundo globalizado, com seus “imperativos tecnológicos” e “mercadológicos” (grifos do autor) (SILVA SOBRINHO, 2011, p.120).

Vale ressaltar que os PCNEM foram publicados em três volumes, estando a LE no primeiro deles: Vol.1 – Linguagens, códigos e suas tecnologias. Segundo Silva Sobrinho (2011), isso é um fato que merece destaque, visto que ao título é adicionada “suas tecnologias”, uma expressão que nos faz compreender como as mudanças que vêm ocorrendo no mundo do trabalho se entrelaçam com os processos educativos:

(...) mudanças no modelo produtivo que geram novas tecnologias da informação, robótica; mudanças que exigem flexibilidade na produção e nas relações de trabalho e, conseqüentemente, na formação de sujeitos, exigindo competências e habilidades para o exercício profissional e cidadão (SILVA SOBRINHO, 2011, p.121).

Em suas orientações, a Língua Estrangeira assumiu a função de veículo de acesso ao conhecimento, que leva o aluno a comunicar-se de maneira adequada em diferentes situações. O fator globalização exerce forte influência nisso, visto que as novas tecnologias e a internet estão cada vez mais presentes na vida das pessoas. No caso dos PCNEM, portanto, concluímos que comunicar-se compreende entender diferentes linguagens e códigos universais, que contribuam para a reprodução dessa ordem vigente, os interesses dominantes da sociedade burguesa.

No entanto, de acordo com Guimarães (2001), antes de pensar a língua do ponto de vista da produção de conhecimento e suas tecnologias, é preciso que,

(...) do ponto de vista da comunidade científica, ela se dedique a formular perguntas específicas sobre estes aspectos de modo a encontrar procedimentos e formulações capazes de constituir um discurso que signifique no confronto com as posições tomadas a partir do princípio da dominação, embutido na noção de globalização. É preciso que a ciência seja capaz de produzir um lugar de enunciação anti-hegemônico que faça sentido no conjunto das relações internacionais (GUIMARÃES, 2001, p. 10).

Para o autor, para que isso ocorresse, a linguística deveria ser tratada de uma forma distinta no MERCOSUL, de modo a produzir um trabalho que “incorporasse a posição que a história destas línguas produziu nestes novos espaços políticos” (GUIMARÃES, 2001, p. 10), produzindo materiais que tratassem o espanhol e o português como línguas “não-só-nacionais”. Só assim, seria possível efetivá-las como produtoras de conhecimento e tecnologias, uma vez que deixam de uma questão regional e passam a ser uma questão das relações internacionais.

Ou seja, é preciso reescrever a globalização a partir das posições que a globalização coloca, sem enunciar das posições periféricas. É preciso fazer com que o que é posto como espaço agregado ao centro, pela globalização como nova forma de dominação, seja ele próprio parte que enuncia e significa (GUIMARÃES, 2001, p. 10).

Nesse mesmo ano, em 15 de dezembro de 2000, o Deputado Átila Lira (PSDB/PI) apresentou um Projeto de Lei 3.987, que dispunha sobre o ensino de língua de espanhola. Em seu Artigo 1º estabelecia que:

O ensino de língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio (BRASIL, 2000).

Além disso, ficava estabelecido que a oferta pela rede pública deveria ser no horário regular de aula dos alunos (Art. 2); que os sistemas públicos implantariam Centro de Ensino de Língua Estrangeira que incluiriam a oferta do espanhol (Art.3); e que a rede privada poderia disponibilizar essa oferta de diferentes maneiras, desde aulas no horário regular até matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna (Art.4).

O texto de justificativa deste Projeto de Lei, publicado no Diário da Câmara dos Deputados em 10 de março de 2001, apresentava várias argumentos para sua aprovação, dos quais destacamos:

A importância da língua espanhola, hoje, no contexto mundial é indiscutível. Mais de 400 milhões de pessoas se comunicam nesta língua.(...)
A maioria esmagadora dos países que integram a América Latina é composta por nações hispânicas, que por conseguinte falam o idioma espanhol. O Brasil, onde se fala apenas o português tornou-se uma ilha, neste contexto. Com a consolidação do Mercosul, aumenta a necessidade de conhecer a língua espanhola, que já ocupa o segundo lugar como elemento de comunicação do comércio internacional.
(...)

A abertura para o ensino de línguas estrangeiras preconizada pela LDB demonstra a necessidade da inclusão no currículo, a importância do aprendizado, e a valorização da escolha da língua por parte da comunidade onde a escola está inserida.

Particularmente, destacamos a língua espanhola, pela relativa facilidade de compreensão, pela aproximação geográfica com os países latino-americanos, pelo elevado número de publicações seja na língua vernácula ou em traduções de outros idiomas e pela ampliação de oportunidades na comunicação global.

(...)

Espero que os nobres Pares apoiem a minha iniciativa que procura sanar uma lacuna regimental. E cientes da importância da língua espanhola para a integração cultural, econômica e social do Brasil com os demais países, unam-se pela urgência de aprovação deste projeto.

A inclusão do idioma está vinculada a um discurso quantitativo, que vem para significar positivamente: “400 milhões de pessoas se comunicam nessa língua”, “a maioria esmagadora”, “segundo lugar como elemento de comunicação do comércio internacional”, “elevado número de publicações”; a um discurso de ordem econômica: “Com a consolidação do Mercosul, aumenta a necessidade de conhecer a língua espanhola”, “comércio internacional”, “integração econômica”. Além disso, o sujeito é tomado pelos sentidos do efeito da lei: “preconizada pela LDB”.

Entretanto, nos chama a atenção a seguinte justificativa:

A maioria esmagadora dos países que integram a América Latina é composta por nações hispânicas, que, por conseguinte, falam o idioma espanhol. O Brasil, onde se fala apenas o português tornou-se uma ilha, neste contexto.

Para Guimarães (2001), os países da América Latina possuem línguas não-só-nacionais, dado que, “o Espanhol é língua oficial de um grande número de países e é falado em regiões do Brasil; e de outro porque o Português é também língua de muitos outros países, mesmo que não da América Latina” (GUIMARÃES, 2001, p. 7). Porém, o autor enfatiza que o Português é também língua de muitas comunidades de países da América Latina, que não o Brasil. Desse modo, justificar que o português “tornou-se uma ilha” neste contexto comunicativo é um equívoco.

Outro ponto a ser considerado é a escolha do espanhol se dar “pela ampliação de oportunidades na comunicação global”. Guimarães (2001) afirma que a globalização, enquanto espaço de produção linguística, deve ser pensada como uma ampliação de línguas não-só-nacionais, que engloba, por exemplo, o francês, o alemão e principalmente o inglês.

Este último enquanto língua, primeiramente, dos Estados Unidos, já que a língua é marcada por uma geografia hierarquizada.

Este processo nos dá de um lado a quebra da relação língua/nação [país] e de outro o espaço substituí, neste movimento, o tempo, a memória, a história. É preciso repor o tempo, a memória, a história ao refletir sobre isso. E não simplesmente dar continuidade à escansão da história que o movimento de globalização faz, como forma atual de estabelecimento de relações de dominação (GUIMARÃES, 2001, p.8).

Para o autor, o MERCOSUL poderia ser visto como um novo espaço¹² de produção linguística desde que se ampliassem os espaços de enunciação do português e do espanhol, não para envolver mais falantes de cada um, mas, no sentido de trabalhar para que os espaços de cada língua fossem também os espaços da outra, minimizando o bilinguismo,

(...) como modo de ocupação de um espaço de poder que decline a globalização em territorialidades marcadas por uma afirmação do direito de não falar a mesma língua de todos. Um todos que sequer é real, mas que opera com a força aparentemente irresistível do imaginário, do ideológico (GUIMARÃES, 2001, p.9).

Apesar desse Projeto de Lei ter sido apresentado em dezembro de 2000, apenas no ano de 2005, durante o governo do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva¹³, esse Projeto é transformado na Lei nº 11.161, em 05 de agosto. Não houve mudanças em seu artigo 1º, portanto, a oferta de tal idioma ficou condicionada à categoria obrigatória, mas com a matrícula facultativa por parte do aluno. Os parágrafos 1º e 2º deste artigo esclarecem que “o processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos” e que ficava “facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries”.

É importante destacar que nesse momento o Brasil passava por um período político de sua história marcado por uma mudança bastante significativa em relação ao domínio na América Latina. Tínhamos a esquerda no poder desde 2003, quando o então

12 Não se trata simplesmente de dizer que este espaço é o Brasil e os países de língua espanhola. Esta resposta não considera que o espaço aqui é o espaço enquanto configurado por sua relação com as línguas que nele se falam e pelos falantes que as falam. Portanto, estes espaços são os espaços da Língua Portuguesa do Brasil e da Língua Espanhola dos países limítrofes do Brasil ao Sul. Mas este espaço de línguas é um espaço configurado pela presença de outras línguas em funcionamento, de um lado as línguas indígenas e o espanhol, além de seu contato com a Língua Portuguesa, e de outro as línguas indígenas, as línguas africanas e o Português, além de seu contato com o espanhol. Neste sentido estamos configurando este espaço por uma memória que lhe é própria, sem a qual ele não é este espaço (GUIMARÃES, 2001, p.9).

13 Luiz Inácio Lula da Silva (PT) governou o Brasil de 1º de janeiro de 2003 até 1º de janeiro de 2011.

presidente Luiz Inácio Lula da Silva ganhou as eleições presidenciais. Colocar o espanhol como disciplina obrigatória no currículo escolar, garantia uma aproximação maior com os países vizinhos do Brasil, o que auxiliava na concretização de várias metas de seu governo e alianças com países cujo idioma oficial é o espanhol.

O prazo de cinco anos para a implantação do idioma espanhol garantia a adequação dos currículos em cada unidade federativa, de acordo com os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal. Concursos, programas de formação e aperfeiçoamento de professores, valorização dos cursos de Licenciatura em Letras, divulgação da abrangência mundial do idioma foram algumas das ações realizadas para efetivar tal implantação.

A lei também esclarece, da mesma forma que o Projeto de Lei que a originou, que as escolas públicas devem oferecer o ensino de língua espanhola no horário regular de aula dos alunos, mas as escolas particulares podem escolher entre oferecer no horário regular de aulas ou disponibilizá-las em cursos ou Centros de Estudo de Língua Moderna.

Algumas dúvidas surgiram após a publicação desta lei, visto que seu texto apresenta falta de clareza em alguns aspectos, conforme citado no Parecer CNE/CEB nº 18/2007¹⁴, aprovado em 8 de agosto de 2007:

(...) o texto da Lei nº 11.161/2005 apresenta-se com certos dispositivos que não primam pela clareza e pela sistemática, com elementos e de terminologia inconsistentes e estranhos à legislação e Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2007, p.2).

Esse parecer foi homologado após o Conselho Estadual de Educação de Sergipe ter enviado ao Conselho Nacional de Educação (CNE) cinco questões sobre a execução da lei em maio de 2006. Uma delas é em relação à oferta do idioma em escolas em que essa já era a língua escolhida pela comunidade como obrigatória. A resposta enviada pelo CNE nesse parecer foi a seguinte:

Consideramos que a oferta da Língua Espanhola já está concretizada, se esta é a língua escolhida pela comunidade como primeira, ou seja, para ser a obrigatória. Neste caso, será uma outra (como as línguas inglesa, francesa ou...) a língua estrangeira moderna que comporá o currículo escolar, em atendimento ao inciso III do artigo 36 da LDB, podendo a segunda língua ou outras, se for possível diversificar a oferta facultativa, ser escolhida em razão das disponibilidades no corpo docente (BRASIL, 2007, p.3).

14 Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pceb018_07.pdf. Acesso em 20/09/2017.

Nesse caso, portanto, o espanhol permanece no Ensino Médio da educação pública como língua obrigatória, já que foi a LE moderna da escolha da comunidade, conforme garantia o artigo 36 da LDB. O caráter facultativo da matrícula fica para o outro idioma.

Em 2010, o ensino de inglês e o espanhol são incluídos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). De acordo com Day e Savedra (2015, p. 565), isso demonstra “uma política centralizadora que ignora os diferentes cenários sociais, culturais e linguísticos brasileiros” por parte do Estado. Se a LE de caráter obrigatório é de escolha da comunidade escolar, como pode o maior processo de entrada nas universidades (ENEM/SISU) estar limitado a apenas duas línguas (Inglês e Espanhol)? Se pensarmos nos Estados em que há um número grande de imigrantes, como na região Sul do Brasil, que formam colônias de italianos, alemães, etc., notamos que há uma contradição no fato da lei dispor uma liberdade de escolha da comunidade, mas que não é respeitada nessa situação do ENEM.

Outro parecer é aprovado para maiores esclarecimentos em relação à aplicação da lei nas escolas públicas e privadas em dezembro de 2015 (Parecer CNE/CEB nº 15/2015¹⁵). Essa publicação vem como resposta às perguntas enviadas ao CNE pelo SEB/MEC – Secretaria da Educação Básica em julho de 2010, ano que encerraria o prazo para inclusão do idioma no Ensino Médio. Notamos que mesmo após cinco anos da publicação da lei, ainda há dúvidas sobre seu texto.

Entre as seis perguntas enviadas, está novamente a questão do horário para a oferta da disciplina:

1.1. O que deve ser entendido como horário regular de aula em vista da possibilidade de oferecimento da disciplina em Centros de Ensino de Língua Estrangeira? (artigos 2º e 3º) (BRASIL, 2015, p.1).

O Conselho Nacional de Educação indica que horário regular de aula corresponde ao horário em que o aluno está matriculado na escola e que essa é obrigada a oferecer as aulas nesse horário. Caso as aulas de espanhol sejam oferecidas em turno contrário ao que o aluno está matriculado, em Centros de Estudos de Língua Estrangeira, ele deve ser comunicado e declarar concordância formalmente no ato da matrícula.

Um aspecto que nos chama a atenção é o fato desse parecer só ser aprovado em 2015, dez anos depois da publicação da Lei 11.161. As dúvidas que compõem o assunto do

15 Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=31071-cne-ceb-parecer-n015-2015-pdf&category_slug=dezembro-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em 20/09/2017.

Parecer CNE/CEB nº 15/2015 são justificativas para concretizar a implantação do idioma no sistema educacional brasileiro. Logo, concluímos que sua implantação, dez anos mais tarde, pode ainda não ter sido concretizada conforme dispunha a lei.

1.7.2 A facultatividade do ensino de língua espanhola no Ensino Médio

Em 2011, depois que o presidente Lula encerrou seu segundo mandato, Dilma Rousseff¹⁶ assumiu o cargo de presidente do Brasil. Como a presidente era do mesmo partido de Lula, muitas coisas foram mantidas, inclusive em relação ao ensino de idiomas no sistema educacional.

Dilma Rousseff ganhou as eleições de 2014 também e foi reeleita para seu segundo mandato, que seria de 2015 a 2018. Entretanto, esse mandato foi interrompido em 2016, quando sofreu um *impeachment*. Michel Temer¹⁷, seu então vice-presidente, assumiu a gestão do país, mas com a deliberação de atos que iam contrários à administração de Dilma. O Brasil presenciou um momento decisivo da história em que a esquerda foi deposta e, novamente, a política de direita assumiu o poder, sendo inclusive caracterizado, por muitos, como um golpe.

Nesse momento, temos um novo acontecimento político que modifica o sistema educativo brasileiro e, por conseguinte, o ensino de LE. O presidente Michel Temer delibera a Medida Provisória nº 746, a qual, entre outras providências, altera a Lei 9.394/96 e revoga a Lei 11.161/2005:

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

Art. 26. (...)

§ 5º No currículo do ensino fundamental, será ofertada a língua inglesa a partir do sexto ano.

Art. 36 (...)

§ 8º Os currículos de ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

16 Dilma Rousseff (PT) foi a primeira mulher a ser presidente na história do Brasil. Seu mandato foi de 1º de janeiro de 2011 até 31 de agosto de 2016.

17 Michel Temer (PMDB) governou o Brasil de 31 de agosto de 2016 até 1º de janeiro de 2019.

Art. 13. Fica revogada a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005 (BRASIL, 2016).

A LE, cujo ensino era de caráter obrigatório no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, deveria ser uma língua estrangeira moderna e escolhida pela comunidade escolar. A partir dessa MP, a língua obrigatória passa a ser o inglês. Já o espanhol como segunda língua do Ensino Médio, cuja oferta era obrigatória e matrícula facultativa, desde a publicação da Lei 11.161, passa a ter a oferta optativa, de acordo com as condições de cada instituição escolar.

Vale destacar que esse gesto político do presidente Temer foi significado de diferentes formas pela mídia. Foram decisões que caracterizaram seu início de governo como um período de quebra de paradigmas e acordos políticos, inclusive internacionais, em relação aos governos anteriores, de Dilma e de Lula.

A publicação dessa MP veio acompanhada de muitas discussões de vários setores da população brasileira, pois modifica muitos aspectos de nosso sistema educacional. Um dos principais questionamentos em relação à retirada da obrigatoriedade da oferta do espanhol girava em torno da quantidade de recursos que foram mobilizados para contratar e qualificar os professores nos dez anos de publicação da lei, além dos prejuízos que isso poderia trazer para o alunado.

O último marco, até agora, da história do ensino de LE no Brasil e, por conseguinte, do lugar da língua espanhola nesse cenário, é a aprovação da MP 746 através da publicação da Lei 13.415, em 16 de fevereiro de 2017. Desde então vemos um movimento para adequação a tal normativa, visto que essas e outras mudanças que a lei dispõe têm trazido muitos questionamentos da população em geral.

Para Day e Savedra (2015, p. 561) “apoiados na visão vigotskiana, concebemos a língua (gem) como um produto social que permite a mediação entre o sujeito e o objeto, nesse sentido, a língua é objeto central no processo educativo”. Portanto, a retirada de uma LE do currículo do Ensino Médio pode trazer prejuízos para o processo educativo. As autoras ainda acrescentam que:

(...) discutir o papel das línguas e o espaço ocupado por elas no currículo básico do ensino brasileiro deveria se colocar em questão não apenas os objetivos declarados no que tange à construção de competências e habilidades em língua estrangeira, mas, sobretudo, à formação que queremos construir correlativamente à cidadania, à igualdade de condições e direitos, à tolerância para com o outro e o diferente, às diferentes formas de saber e de acesso ao saber, ou seja, trazer à tona os fundamentos políticos, sociais, econômicos, culturais e jurídicos subjacentes às propostas emanadas pelo poder público para esse ensino (DAY & SAVEDRA, 2015, p. 561).

Essa afirmação se justifica pelo fato de que conhecer línguas é condição para o acesso ao conhecimento formal e informal, para a construção de novos conhecimentos e também para sua veiculação.

Dessa forma, podemos concluir que a inserção de idiomas no currículo escolar brasileiro está estritamente relacionada a interesses políticos e econômicos. As línguas passam por momentos de valorização e desvalorização que justificam sua escolha ou facultatividade pelos órgãos responsáveis pela educação brasileira.

É de suma importância conhecer esse percurso histórico para compreender as análises que realizaremos nos capítulos a seguir, acerca de publicações midiáticas sobre a Lei nº 11.161/2005, a MP 746/2016 e a Lei nº 13.415/2017. A mídia, entendida aqui neste trabalho como a *Internet*, veicula ideologias de grupos, organizações e instituições, que transformam enunciados e produzem simulacros, como se fosse uma espécie de máquina (BARONAS; COX. 2012).

CAPÍTULO II

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA ANÁLISE DE DISCURSO

Neste capítulo, abordaremos o referencial teórico que subsidia a presente pesquisa. No primeiro momento, trataremos de descrever os principais fundamentos teóricos relativos à Análise de Discurso, os quais serão mobilizados para sustentar as análises que nos propusemos fazer mais adiante, no quarto capítulo. Dessa forma, apresentaremos as considerações de alguns autores em relação aos aspectos mais relevantes para nossa pesquisa, principalmente no que diz respeito à construção do *corpus* e aos gestos analíticos do desenvolvimento do trabalho.

2.1 As três fases da AD

A análise de Discurso passou, desde seu início, por diversos deslocamentos teórico-metodológicos. Um dos fatores que justifica isso é o fato de recusar tudo que é previamente estabelecido e hermético. Entretanto, há dois pontos que se mantiveram desde seu início, em relação à recusa da AD: 1) “qualquer metalíngua universal supostamente inscrita no inatismo do espírito humano”; e 2) “toda suposição de um sujeito intencional como origem enunciativa de seu discurso” (PÊCHEUX, 2014, p. 307). Em seu texto “A análise de discurso: três épocas (1983)”, Pêcheux descreve as três fases ou etapas pelas quais sua teoria percorre. Faremos um breve resumo de cada uma delas, de modo a entender esse percurso teórico.

Pêcheux chama de primeira época da Análise de Discurso ou AD-1, a fase em que a “análise automática do discurso” era feita por uma espécie de máquina capaz de analisar a palavra e, em seguida, a sintaxe da língua, ou seja, a materialidade linguística. Tal materialidade linguística é necessária para que a ideologia se realize, trata-se da “base invariante”, aquela sobre a qual se desdobram múltiplos processos discursivos justapostos (PÊCHEUX, 1997).

Nesse momento, a temática estava centrada no discurso político, justamente pelo contexto social em que estava inserido ser visto como uma crítica ideológica objetiva e de

cunho científico. Em termos teóricos, há a afirmação do conceito de que os sujeitos acreditam serem autores de seus discursos, quando, na verdade, são assujeitados por ele.

Para que essa máquina funcionasse, era necessário lançar mão de um *corpus* fechado de sequências discursivas que apresentassem apenas uma máquina discursiva, como uma ideologia, por exemplo. Vale a pena ressaltar, que tais sequências discursivas deveriam ser coletadas em um espaço discursivo “dominado por condições de produções estáveis e homogêneas”. Daí se deveria construir “o espaço da distribuição combinatória das variações empíricas desses traços”, o qual era capaz de entender a máquina discursiva que o constituía, a partir de gestos analíticos lançados sobre cada uma das sequências discursivas (PÊCHEUX, 1997, p. 312).

Tratava-se, portanto, de um “procedimento por etapa, de ordem fixa, restrita teórica e metodologicamente a um começo e um fim predeterminados, e trabalhando num espaço em que as “máquinas” discursivas constituem unidades justapostas” (PÊCHEUX, 1997, p.313). A posição em que o sujeito se inscreve, ou seja, a Formação Discursiva, era vista como um bloco fechado.

Já no segundo momento, a AD-2, há um deslocamento teórico, de forma a acontecer uma abertura da “maquinaria discursiva” para a noção de interdiscurso, utilizada para designar “o exterior específico” de uma formação discursiva (PÊCHEUX, 1997). Há, portanto, um espaço para o entendimento dos procedimentos de análise em que se faz relação entre diferentes FD, de forma a afirmar que as posições nas quais os sujeitos se inscrevem não são mais estáveis.

Nessa fase, o conceito de Formações Discursivas, se mostra central. Pêcheux trabalha a estreita relação que há entre a regularidade e instabilidade dos sentidos no discurso influenciado pela teoria de Michel Foucault. Nela, a noção de FD é aquela que determina aquilo que deve ou que pode ser dito a partir de um determinado lugar social, marcada por regularidades internas e externas a ela mesma. Por tal motivo, não pode ser mais considerada fechada. Essas regularidades externas, que podem ser os pré-construídos ou os discursos transversos, atravessam o espaço de uma FD e são incorporados por ela. Entretanto, cabe ao analista identificar o que pertence a uma e a outra FD, pois a identidade de cada uma é mantida.

Apesar dessas modificações, a AD-2 não apresenta muitas inovações em relação aos procedimentos, a não ser ao nível da construção dos *corpora* discursivos, já que permitem trabalhar essas influências internas desiguais. É na terceira época ou AD-3 que se observam

grandes mudanças. A primeira delas é em relação ao procedimento de análise por etapas, com ordem fixa, o qual é completamente modificado.

A relação do interdiscurso irá estruturar a identidade das FDs em questão, já que se acredita que os diversos discursos que atravessam uma FD não se constituem independentemente uns dos outros, senão de maneira regulada no interior de um interdiscurso.

Há, portanto, nessa fase, uma desconstrução das “maquinarias discursivas” e se acentua o primado teórico do outro sobre o mesmo, que já aparecia na segunda época. Dessa forma, o sujeito se constitui com a relação com o outro. O analista constrói o seu dispositivo de análise a partir da relação com seu objeto, tendo a possibilidade de retornar ao *corpus*, o qual pode ser modificado a qualquer momento (PÊCHEUX, 1997).

2.2 Categorias de análise utilizadas na pesquisa

2.2.1 O sujeito para a AD

A maneira de enxergar a ciência da linguagem mudou de forma significativa a partir dos estudos em análise de discurso. Pêcheux, junto com seu grupo de pesquisadores, começou a tratar o tema de modo distinto logo de início, pois não concordavam com algumas discussões sobre língua e linguagem que existiam até então. Podemos citar, por exemplo, no estruturalismo, tendo Saussure como referência de maior destaque, o fato da negação do sujeito e da situação, e na gramática gerativa transformacional, proposta por Chomsky, o valor biológico dado à linguagem.

A Análise de Discurso surge, portanto, discutindo questões que vão contra o formalismo hermético da linguagem, questionando a negação da exterioridade. Posiciona-se como um campo investigativo da sociedade, aquele que “busca investigar os processos de reprodução de poder a que são submetidos os indivíduos” (Melo, 2009, p. 16). Isso se dá pelo fato de considerar o sujeito sempre dependente, assujeitado, condicionado a fatores extrínsecos a ele. O aparelhamento social desenvolvido por Althusser, a intervenção do inconsciente da teoria psicanalítica de Lacan e a convenção social linguística extrínseca ao sujeito, característica do estruturalismo de Saussure, são apontados, por Melo (2009), como os três pilares epistemológicos que constituem o foco central da AD, a ideia de que o sujeito de

que o sujeito não é dono de seu discurso. Tendo o discurso¹⁸ como foco de estudo, o sujeito é trazido para o centro da discussão.

A linguagem não é mais concebida como apenas um sistema de regras formais com os estudos discursivos. A linguagem é pensada em sua prática, atribuindo valor ao trabalho com o simbólico, com a divisão política dos sentidos, visto que o sentido é movente e instável. O objeto de apreciação de estudo deixa de ser a frase, e passa a ser o discurso, uma vez que foge da apreciação palavra por palavra na interpretação como uma sequência fechada em si mesma. (BRASIL, 2011, p. 172)

De acordo com Ferreira (2007, p.13), “é no discurso, precisamente, que se concentram, se intrincam e se confundem, como um verdadeiro nó, as questões relativas à língua, à história e ao sujeito”. A AD, portanto, abre espaço para esses três itens, deixados de lado por outras correntes linguísticas da época.

Um dos pontos mais importantes a serem conceituados é o do sujeito, descartado por tais correntes, encontrado em partes na psicanálise e no materialismo histórico. Um sujeito específico, do inconsciente, da linguagem, interpelado pela ideologia, descentrado, constituído e atravessado pela linguagem.

A Análise do discurso (...) vai à busca desse sujeito, até então descartado. E vai encontrá-lo, em parte, na psicanálise, apresentado como um sujeito descentrado, afetado pela ferida narcísica, distante do sujeito consciente, que se pensa livre e dono de si. A outra parte desse sujeito desejante, sujeito do inconsciente, a AD vai encontrar no materialismo histórico, na ideologia althusseriana, o sujeito assujeitado, materialmente constituído pela linguagem e devidamente interpelado pela ideologia (FERREIRA, 2007, p.14).

É importante ressaltar que esse sujeito, posicionado entre o sujeito da ideologia e da psicanálise, está constituído e revestido materialmente pela linguagem. Esse é ponto mais importante a ser considerado, já que “o que vai fazer a diferença desse sujeito é o papel da intervenção da linguagem, na perspectiva de materialidade linguística e histórica que a AD lhe atribui” (FERREIRA, 2007, p. 15). A linguagem é vista pela Análise de Discurso sob uma ótica diferenciada, pois recebe um traço fundacional na constituição do sujeito e do sentido, além de se diferenciar da condição que lhe é imposta pela psicanálise e da visão estruturalista, formal e categorizadora.

18 De acordo com Orlandi (2015, p.13), “a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem (...)”.

A AD trabalha com uma definição de sujeito assujeitado, baseada principalmente na teoria marxista de ideologia de Althusser, que afirma que a “ideologia interpela o indivíduo em sujeito e este submete-se à língua significando e significando-se pelo simbólico na história” (ORLANDI, 2012, p. 100). Essa é a maneira como a AD trata da constituição do sujeito discursivo, isto é, através de uma ambiguidade constitutiva, do fato de que o sujeito está sujeito à (língua) para ser sujeito da (língua) (ORLANDI, 2007).

Como a ideologia é eterna, vamos suprimir a forma da temporalidade na qual representávamos o funcionamento da ideologia e afirmar: a ideologia sempre já interpelou os indivíduos em sujeitos, o que nos leva a precisar que os indivíduos são sempre-já interpelados pela ideologia como sujeitos (...) os indivíduos são sempre-já sujeitos (ALTHUSSER, 1998, p.102).

Althusser (1998) exemplifica essa proposição quando afirma que o indivíduo é sempre-já sujeito mesmo antes de nascer, visto que, pela configuração ideológica familiar em que é esperado, já é designado a sê-lo.

Entretanto, não há como dizer que o sujeito é muito ou pouco assujeitado, pois a subjetivação é uma questão de qualidade, de natureza, portanto, não quantificável, de acordo com Orlandi (2012).

O assujeitamento não é quantificável. Ele diz respeito à natureza da subjetividade, à qualificação do sujeito pela sua relação constitutiva com o simbólico: se é sujeito pelo assujeitamento à língua, na história. Não se pode dizer senão afetado pelo simbólico, pelo sistema significante. Não há nem sentido sem sujeito se não houver assujeitamento à língua (ORLANDI, 2012, p. 100).

Orlandi (2015, p. 43) afirma que “um dos pontos fortes da AD é re-significar a noção de ideologia a partir da consideração da linguagem”, de uma definição discursiva. A ideologia produz evidências de forma a colocar o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência (ORLANDI, 2015). Nesse sentido, a ideologia é a condição para constituir o sujeito e os sentidos.

Althusser (1970) explica que a ideologia é materializada pelos atos de um sujeito segundo a sua crença. Toda prática, por isso, só existe através e sob uma ideologia. Os indivíduos são constituídos em sujeitos ao serem interpelados por ela. Além disso, são fixados em posições de sujeito, as quais representam memórias de diferentes ordens (familiar, política, jurídica, de senso comum, etc.). Todavia, ao mesmo tempo em que há esse assujeitamento a uma ideologia, há também uma falsa ilusão de serem agentes livres.

Outro dado importante que caracteriza o sujeito para a AD é o fato de ele ser atravessado pela linguagem e pela história, sob o modo do imaginário e, por isso, só ter acesso à parte do que diz (ORLANDI, 2015, p. 46). A autora afirma que:

Ele é materialmente dividido desde sua constituição: ele é sujeito de e é sujeito à. Ele é sujeito à língua e à história, pois para se constituir, para (se) produzir sentidos ele é afetado por elas. Ele é assim determinado, pois se não sofrer os efeitos do simbólico, ou seja, se ele não se submeter à língua e à história ele não se constitui, ele não fala, não produz sentidos. (ORLANDI, 2015, p.46)

Orlandi (2007) explica que nos subjetivamos à língua desde o momento de nosso nascimento, visto que não a inventamos, entramos no processo discursivo que já está instalado na sociedade.

(...) o sujeito, na análise de discurso, é posição entre outras, subjetivando-se na medida mesmo em que se projeta de sua situação (lugar) no mundo para sua posição no discurso. Essa projeção-material transforma a situação social (empírica) em posição-sujeito (discursiva) (ORLANDI, 2012, p. 99).

Sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo em que entram o imaginário e a ideologia, na articulação da língua com a história (ORLANDI, 2012). Isso faz com que os sujeitos sejam intercambiáveis, ou seja, o sentido daquilo que falamos, deriva da FD em que está inscrevendo suas palavras, dada sua posição naquele momento. Por exemplo, da posição de mãe, de professor, de presidente, de atriz, cada uma é significada, adquire identidade por causa das formações discursivas nas quais estão inseridos. Orlandi (2007) afirma que o modo de interpelação, pela ideologia, do sujeito capitalista é diferente daquele modo do sujeito medieval:

(...) se, no sujeito medieval, a interpelação se dá de fora para dentro e é religiosa, a interpelação do sujeito capitalista faz intervir o direito, a lógica, a identificação. Nela, não há separação entre exterioridade e interioridade, mesmo se, para o sujeito, essa separação continue a ser uma evidência sobre a qual ele constrói, duplamente, sua ilusão: a de que ele é origem de seu dizer (logo, ele diz o que quer) e a da literalidade (aquilo que ele diz só pode ser aquilo) como se houvesse uma relação termo-a-termo entre linguagem, pensamento e mundo (ORLANDI, 2007, p.2).

Com base nisso, a autora explica que a interpelação se dá em dois momentos distintos. No primeiro, há a interpelação do indivíduo em sujeito, ele é afetado pelo simbólico, na história. A isso, Orlandi (2007) denomina forma-sujeito histórica. Num segundo momento,

há os diferentes modos de individualização do sujeito pelo Estado, pelas instituições, que produz seus efeitos nos processos de identificação do sujeito na produção de sentidos. O sujeito passa de origem (I1) a indivíduo em segundo grau (I2), constituído por sua relação com as instituições.

Uma vez interpelado em sujeito pela ideologia, no processo simbólico, o indivíduo agora sujeito determina-se pelo modo como, na história, terá sua forma individualizada concreta, pelas instituições. No caso do capitalismo, tem a forma de um indivíduo livre de coerções e responsável, que deve assim responder, como sujeito de direito, frente ao Estado e aos outros sujeitos. Resta pouco visível a essa altura sua constituição pelo simbólico, pela ideologia. Temos o sujeito individualizado, caracterizado pelo percurso bio-psico-social: sua relação com a escola, com a família, com a religião, com a prisão etc (ORLANDI, 2007, p.2).

Sírio Possenti, em seu texto “Dez observações sobre a questão do sujeito” (p. 81 a 89), dentre as várias teses que apresenta, faz uma afirmação que talvez resuma todo seu parecer: “a questão do sujeito é uma questão aberta” (POSSENTI, 2009, p. 28). Quando afirma isso, se refere aos vários estudos e questionamentos de diferentes autores sobre sua forma, mas ressalta que há alguns pontos em comum. Um desses pontos é em relação ao fim do sujeito cartesiano, aquele dito uno e consciente, um sujeito sem circunstâncias, ou que as domine completamente. À exceção desse ponto, o campo está aberto.

Essa tese é contraposta a outra de que “o sujeito é efeito” (POSSENTI, 2003, p. 28), uma afirmação que não agrada ao autor, já que defende que tal definição situa o discurso da AD no interior das filosofias que ela pretende negar.

Para chegar a essas conclusões, ele percorre um caminho de leituras sobre a produção de alguns teóricos, filósofos, sociólogos, historiadores, linguistas, que norteiam sua reflexão sobre o tema do sujeito (Mussalim, 2013). Ao final desse percurso, formula sua posição sobre o tema usando a metáfora do jogo, a partir de reflexões feitas após a leitura de Benveniste, Ducrot e De Certeau:

Li esses textos como significado que, evidentemente, há regras; que, portanto, os sujeitos não são livres. Mas, se os sujeitos não inventam o jogo, não significa que não joguem. Além disso, não o fazem todos ou sempre da mesma maneira; há craques e pernas-de-pau. Mais que isso, imaginei que aqueles autores mostravam um espaço de jogo que se realiza mais ou menos na superfície da língua, digamos assim, o que, para mim, deixava claro que é evidentemente verdade que os sujeitos não estão na origem dos discursos. (POSSENTI, 2009, p. 29)

Possenti sinaliza, portanto, para o fato de que os sujeitos não são livres, de que há regras a serem seguidas. Entretanto, ressalta que a condição do jogo depende dos jogadores, cada um tem sua particularidade e sua forma de jogar, bem ou mal.

2.2.2 As condições de produção, a memória discursiva e o interdiscurso

As condições de produção, de acordo com Orlandi (2015), compreendem os sujeitos e a situação, constituem os discursos e funcionam de acordo com certos fatores. Elas podem ser consideradas, em seu sentido restrito, como o contexto imediato e como o contexto sócio-histórico, ideológico, em seu sentido amplo.

Um dos fatores que as fazem funcionar é a relação de sentidos, uma noção que tem a ver com o fato de que “não há discurso que não se relacione com outros” (ORLANDI, 2015, p.37), não há um começo nem um final para o discurso, um discurso aponta para outro, um tem relação com outro já realizado, imaginado ou possível.

O outro fator é o mecanismo da antecipação, em que “todo sujeito tem a capacidade de experimentar, ou melhor, de colocar-se no lugar em que o seu interlocutor ‘ouve’ suas palavras” (ORLANDI, 2015, p.37). O interlocutor é antecipado quanto ao sentido que as palavras produzem, o sujeito falará de um jeito segundo o efeito que pensa produzir nele. Esse mecanismo regula a argumentação, na medida em que visa seus efeitos sobre o interlocutor.

Por último, e não menos importante, temos a relação de forças, que confirma que “o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz” (ORLANDI, 2015, p.37). O dizer de uma posição significa de forma diferente de outra, tem mais força de acordo com a posição hierarquizada que assume.

As relações de sentido, o mecanismo da antecipação e a relação de forças são mecanismos repousam, de acordo com Orlandi (2015), nas formações imaginárias, as projeções que permitem ao sujeito passar de uma situação para uma posição, do empírico para o discursivo. Essas posições significam em relação ao contexto-histórico e à memória.

“As condições de produção implicam o que é material (a língua sujeita ao equívoco e a historicidade), o que é institucional (a formação social, em sua ordem) e o mecanismo imaginário” (ORLANDI, 2015, p. 38).

Assim como as condições de produção, a memória também faz parte da produção de discurso. Ela é tratada como o interdiscurso, “aquilo que fala antes, em outro lugar,

independente” (ORLANDI, 2015, p.29). Pêcheux (1999) relaciona a noção de interdiscurso com o conceito de “memória discursiva”:

(...) aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os “implícitos” (quer dizer, mais tecnicamente, os pré construídos, elementos citados e relatados, discursivos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível (PÊCHEUX, 1999, p.52).

É por esse motivo que o sujeito significa de diferentes formas em cada situação discursiva, pois é afetado pelos dizeres dessa memória discursiva. Todos os sentidos já ditos por alguém, em algum lugar, em dada situação, têm um efeito sobre o que diz algum enunciado. De acordo com Orlandi (2015), essa memória discursiva é o saber discursivo, aquele que

(...) torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva (ORLANDI, 2015, p.29).

Isso justifica o fato de o dizer não ser propriedade particular, já que “as palavras não são nossas” (ORLANDI, 2015, p. 30), elas significam pela história e pela língua. O sujeito pensa que tem acesso e controle sobre o que diz, entretanto, não tem. Observar o interdiscurso permite ao analista compreender o modo de funcionamento do discurso, sua relação com os sujeitos e com a ideologia (ORLANDI, 2015).

2.2.3 As formações discursivas e o caráter material do sentido

Um conceito básico na AD é o de formação discursiva (FD), visto que permite a compreensão do processo de produção de sentidos, a relação que estabelece com a ideologia, além de dar ao analista a possibilidade de estabelecer regularidades no funcionamento discursivo (ORLANDI, 2015). Entretanto, esse conceito é considerado polêmico por muitos estudiosos. De acordo com Baronas (2004, p.46), esse conceito “foi abandonado no início dos anos 80 na França”, porque, dentre os vários motivos alegados, está o fato de possuir um caráter taxionômico e apresentar uma relação conflituosa entre marxismo e Michel Foucault:

Essas narrativas publicadas em francês e em português asseveram que Michel Pêcheux teria emprestado o sintagma – formação discursiva – da A

Arqueologia do Saber, de Michel Foucault, para à luz do materialismo histórico, reconfigurá-lo, relacionando-o com o conceito althusseriano de ideologia (BARONAS, 2004, p.46).

Apesar disso, principalmente no Brasil, permanece ainda bastante operativo nas pesquisas sobre discurso (BARONAS, 2004). Para Baronas (2004), o conceito de FD apresenta uma “dupla paternidade” em Foucault e Pêcheux, apesar desse último ter sido o primeiro a formular tal conceito. Pêcheux exemplifica a noção de FD a partir de discursos ideologicamente marcados, privilegiando a luta política, enquanto Foucault a faz com discursos da história das ciências, de modo a verificar as condições que possibilitam a irrupção e a legitimação de determinados discursos de uma época (BARONAS, 2004).

Formação discursiva, para Pêcheux (1997), é definida então como:

(...) aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.) (PÊCHEUX, 1997, p. 160).

A partir dessa definição é possível compreender dois pontos, os quais, Orlandi (2015) categoriza como A e B:

- A. O discurso se constitui em seus sentidos porque aquilo que o sujeito diz se inscreve em uma formação discursiva e não outra para ter um sentido e não outro. (...)
- B. É pela referência à formação discursiva que podemos compreender, no funcionamento discursivo, os diferentes sentidos (...) (ORLANDI, 2015, p. 41 e 42).

A partir dessas duas afirmações, é possível concluir que as palavras não tem sentido nelas mesmas, elas são sempre parte de um discurso, seus sentidos estão na maneira como a ideologia produz seus efeitos de forma a materializar-se nele. Além disso, os diferentes sentidos que podem significar se dão pelo fato de que uma palavra pode se inscrever em diferentes formações discursivas. Cabe ao analista observar as condições de produção e verificar o funcionamento da memória, a fim de remeter o dizer a uma dada formação discursiva e compreender seu sentido (ORLANDI, 2015).

De acordo com Orlandi (2015, p.44) “o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer”. Dessa forma, ela dissimula sua existência no interior de seu próprio funcionamento, produz um tecido de evidências “subjetivas”, nas quais se

constitui o sujeito (ORLANDI, 2015). A necessidade de uma teoria materialista do discurso surge com esse contexto, para que se trabalhe esse efeito de evidência dos sujeitos, a de que somos sempre já sujeitos, e também da evidência dos sentidos, aquela que faz com que uma palavra signifique algo.

A evidência de sentido “apaga o seu caráter material” (ORLANDI, 2015, p. 44), fazendo ver com transparência aquilo através de uma FD que funciona como dominante. Já a evidência do sujeito, “apaga o fato de que o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia” (ORLANDI, 2015, p.44). Essas duas evidências, que funcionam pelos “esquecimentos”, dão a realidade como sistema de significações percebidas ao sujeito.

É a ideologia que fornece as evidências para que as palavras façam sentido e sejam entendidas por diferentes pessoas. Entretanto, essas mesmas evidências mascaram, “sob a ‘transparência da linguagem’”, através daquilo que Pêcheux chama de “o caráter material do sentido” das palavras e dos enunciados (PÊCHEUX, 1997, p. 160). Ou seja, por meio de uma dependência constitutiva do “todo complexo das formações ideológicas” (PÊCHEUX, 1997, p. 160). Essa dependência é explicada pelo autor através de duas teses.

A primeira é de que as palavras, enunciados, expressões, etc., recebem seu sentido da formação discursiva em que são produzidas. Dessa forma, os indivíduos são “interpelados em sujeitos-falantes (em sujeitos de seu discurso) pelas FDs que representam na linguagem as formações ideológicas que lhes são correspondentes” (PÊCHEUX, 1997, p. 161).

A segunda tese é de que as formações ideológicas estão intimamente intrincadas a um “todo complexo com dominante” de formações discursivas (FD), conceituado, pelo autor, como interdiscurso. Toda FD tem o papel de dissimular, pela transparência de sentido que nela se constitui, sua dependência com a objetividade material do interdiscurso, aquela que está no fato de “algo fala” sempre “antes, em outro lugar e independentemente”. Ou seja, é através das FDs que a ideologia interpela o indivíduo em sujeito de seu discurso, e “‘fornece a cada sujeito’ a sua ‘realidade’, enquanto sistema de evidências e de significações percebidas – aceitas – experimentadas” (PÊCHEUX, 1997, p. 162).

Orlandi (2015, p.47) ainda ressalta que o “trabalho ideológico é um trabalho da memória e do esquecimento, pois é só quando passa para o anonimato que o dizer produz seu efeito de literalidade”. Há uma ilusão de que os sentidos estão sendo significados pela vontade do sujeito, entretanto, trata-se de um equívoco, visto que eles não se esgotam no imediato. Daí se observa, inclusive, o fato de certo enunciado provocar diferentes efeitos para diferentes interlocutores.

2.2.4 A forma-sujeito do discurso

O sujeito se constitui pelo esquecimento daquilo que o determina e, a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso é o resultado de sua identificação com a FD que o domina. A isso Pêcheux define como a forma-sujeito do discurso. Há uma absorção do interdiscurso no intradiscurso, do qual resulta a identidade imaginária do sujeito e os efeitos da intersubjetividade.

O conceito de intradiscurso é explicado por Pêcheux como “o funcionamento do discurso com relação a si mesmo” (1997, p. 166). O autor ainda acrescenta que

(...) o intradiscurso, enquanto “fio do discurso” do sujeito, é, a rigor, um efeito do interdiscurso sobre si mesmo, uma “interioridade” inteiramente determinada como tal “do exterior”. E o caráter da forma-sujeito, com o idealismo espontâneo que ela encerra, consistirá precisamente em reverter a determinação: diremos que a forma-sujeito (...) tende a absorver-esquecer o interdiscurso no intradiscurso, isto é, *ela simula o interdiscurso no intradiscurso*, de modo que o interdiscurso aparece como o puro “já-dito” do intra-discurso, no qual ele se articula por “co-referência” (PÊCHEUX, 1997, p.167).

Pêcheux define como forma-sujeito do discurso a resultante do processo de incorporação e, ao mesmo tempo, de dissimulação, pela qual o sujeito se identifica com a formação discursiva que o constitui, absorvendo o interdiscurso no intradiscurso, de onde resulta a identidade imaginária do sujeito e, simultaneamente, os efeitos de intersubjetividade, isto é, de um sujeito que se reconhece em outro sujeito.

Esse reconhecimento de um em outro, segundo Pêcheux, apoiado em Althusser, se dá mutuamente entre “os sujeitos e o Sujeito, e entre os próprios sujeitos, e finalmente o reconhecimento de cada sujeito por si mesmo (PÊCHEUX, 1997, p. 170). Nesse ato de reconhecimento, o sujeito se “esquece” das determinações que o colocaram na posição em que ele ocupa.

Com base em uma interpretação freudiana, Pêcheux explica os dois tipos de “esquecimentos” inerentes ao discurso. Caracteriza a cada um deles como:

Esquecimento nº 1 – aquele “que dá conta do fato de que o sujeito-falante não pode, por definição, se encontrar no exterior da formação discursiva que o domina” (PÊCHEUX, 1997, p. 173).

Esquecimento nº 2 – aquele “pelo qual todo sujeito-falante “seleciona” no interior da formação discursiva que o domina, isto é, no sistema de enunciados, formas e sequências que nela se encontram em relação de paráfrase – *um enunciado, forma ou sequência, e não um outro, que, no*

entanto, está no campo daquilo que poderia reformulá-lo na formação discursiva considerada” (PÊCHEUX, 1997, p. 173).

Dessa forma, demonstra a tese de que o esquecimento n° 2 encobre o esquecimento n° 1. Isso se deve ao fato de o n° 2 cobrir exatamente o funcionamento do sujeito do discurso na FD que o domina, enquanto o n° 1 impede que o sujeito se coloque na perspectiva exterior de tal FD. Pêcheux denomina, então, efeito da forma-sujeito do discurso o efeito de “mascarar o objeto daquilo que chamamos o esquecimento n° 1, pelo viés do funcionamento do esquecimento n° 2” (PÊCHEUX, 1997, p. 177).

2.2.5 O acontecimento discursivo

O conceito de acontecimento discursivo, tal como é utilizado nessa pesquisa, está de acordo com os estudos de Michel Pêcheux (2010). Essa categoria se relaciona ao modo como as coisas são significadas pelo sujeito, a partir do momento em que ele se filia a uma determinada posição no momento de seu dizer.

Pêcheux trata dessa questão em seu texto “O discurso: estrutura ou acontecimento”, ao analisar o enunciado “On a gagné” – “Ganhamos”. Esse enunciado circulou na França após a vitória de François Mitterrand à presidência da República em 1981. O autor considera isso como o acontecimento, no ponto de encontro de uma atualidade e uma memória (PÊCHEUX, 2002, p. 17).

Pêcheux afirma que após ser noticiado na televisão, o acontecimento passa a ser significado de diferentes formas. Cada enunciado que é noticiado remete ao mesmo fato, entretanto, não constrói as mesmas significações. A partir disso, o autor diz que:

(...) uns e outros vão começar a “fazer trabalhar” o acontecimento (...) em seu contexto de atualidade e no espaço de memória que ele convoca e que já começa a reorganizar (PÊCHEUX, 2002, p. 19).

Com base nisso, depois de uma análise, ele conclui que o que podemos dizer “espaço de enunciação”, de acordo com Guimarães (2014), na política da França passa a ser ocupado por sentidos que vêm de outros lugares. Nesse caso, vem do universo do esporte, visto que é uma frase bastante recorrente na vitória de qualquer equipe em jogos diversos.

A construção, pela mídia nacional e internacional, da entrada e da retirada do espanhol do Ensino Médio, é o acontecimento discursivo sobre o qual lançamos um olhar

nesta pesquisa. Mobilizamos gestos de interpretação sob uma materialidade empírica, com a intenção de analisar como esse dispositivo midiático constrói e significa esse processo.

A materialidade léxico-sintática dos enunciados os imerge em uma rede de relações associativas implícitas – “paráfrases, implicações, comentários, alusões, etc. – isto é, em uma série heterogênea de enunciados, funcionando sob diferentes registros discursivos, e com uma estabilidade lógica variável” (PÊCHEUX, 2002, p. 23).

Um acontecimento é transparente por tudo que apresenta, nesse nosso caso, a lei que é promulgada, a medida provisória que é apresentada. Entretanto, é um acontecimento profundamente opaco, visto que o confronto discursivo disso tudo, já havia começado bem antes da publicação da lei. Foram publicações, comentários que tenderam a “prefigurar discursivamente o acontecimento, a dar-lhe forma e figura, na esperança de apressar sua vinda... ou de impedi-la”, conforme Pêcheux (2002, p. 20).

2.2.6 A noção de “fórmula”

Krieg-Panque (2010) trabalha em seu livro “A noção de fórmula em Análise do Discurso – quadro teórico e metodológico” um conceito novo e proveitoso para a análise e estudos dos discursos midiáticos, políticos e institucionais: a noção de “fórmula”. Esse conceito deriva principalmente da análise de discurso, conforme a autora, visto que se baseia na noção de usos de determinadas palavras e porque, enquanto fenômeno discursivo, é constitutiva do discurso sociopolítico. Essas palavras, que também podem ser sintagmas ou qualquer outra sequência verbal reconhecível, se põem a funcionar no espaço público como uma fórmula. A autora investiga a razão pela qual algumas dessas “fórmulas” se consolidam no espaço público, de modo a se converterem em onipresentes.

Esse conceito pode se associar com a tradição de trabalhos de lexicologia sociopolítica, ou ainda, da análise de usos sociopolíticos do léxico, os quais buscavam explorar a história de uso de uma palavra para compreender sua “vida de palavra”. O termo traz consigo múltiplos significados, dentre os quais Krieg-Panque elenca:

A “fórmula” é um enunciado bem talhado e apto a chamar a atenção; ela pode ser um adágio, um provérbio, um ditado, uma sentença; ela pode ser uma possibilidade, o elemento de uma alternativa (...); a “fórmula” pode ainda ser uma forma, uma apresentação, talvez um modo de enunciação (...) (KRIEG-PANQUE, 2010, p. 110).

Apesar dessas várias significações, seu conceito é preciso: “uma fórmula é em si um objeto que se situa num *continuum*: uma sequência é mais ou menos fórmula conforme preencha mais ou menos cada uma das quatro propriedades que a caracterizam” (KRIEG-PANQUE, 2010, p. 111). Essas quatro propriedades essenciais são: seu caráter cristalizado, sua inscrição discursiva, seu funcionamento como referente social e sua dimensão polêmica. Para ser considerada uma fórmula, a palavra ou expressão precisa atender a todas essas propriedades, ainda que elas estejam presentes de modo heterogêneo, em maior ou menor grau.

As grandes mídias, segundo a autora, são as responsáveis por tornar públicas as fórmulas, e não pela sua criação. Ademais, elas passam por um processo de aceitabilidade nas relações de dominação que os discursos organizam na sociedade.

2.3 Análise de Discurso e Mídia

Cada vez mais o discurso midiático tem sido objeto de interesse para a Análise de Discurso no Brasil. Muitas produções acadêmicas têm surgido nesse campo, visto que, com o advento dos meios de comunicação, é crescente a necessidade de desconstruir as evidências do sentido que as mensagens da mídia transmitem. Segundo Ribeiro (2000, p.33) “a mídia é o principal lugar de memórias e/ou de histórias das sociedades contemporâneas”, visto que com a inserção das tecnologias de comunicação no tecido das sociedades industriais, a História foi perdendo esse papel central na construção da memória oficial.

De acordo com Gregolin (2007, p.13), “a articulação entre os estudos da mídia e os de análise de discurso enriquece os dois campos que são absolutamente complementares, pois ambos têm como objeto as produções sociais de sentidos”.

Nos textos que circulam em uma sociedade são materializados os efeitos de sentido. Como se afirma na AD, o interdiscurso não é transparente, nem o sujeito é origem dos sentidos. Dessa forma, não é uma tarefa fácil conseguir enxergar a totalidade significativa, muito menos compreender todos os percursos de sentido produzidos socialmente (GREGOLIN, 2007). De acordo com Baronas e Cox (2012),

(...) a mídia é também uma potente máquina de (trans)formar enunciados e produzir simulacros, segundo a(s) ideologia(s) dos grupos, organizações e instituições que os veiculam. Assim pensada, a mídia vai se patenteando muito mais como uma instância de circulação de sentidos e interpretações do que propriamente de circulação de fatos (BARONAS; COX. 2012, p.16).

Fica evidente nos textos midiáticos a criação de uma ilusão de “unidade”, um recurso discursivo construído por agenciamentos discursivos que controlam, delimitam, classificam, ordenam e distribuem os acontecimentos discursivos em dispersão (GREGOLIN, 2007). Essa ilusão de unidade está intimamente relacionada ao efeito de coerência.

Vale ressaltar o papel de mediação desempenhado, pela mídia, entre seus leitores e a realidade. Ela lhes oferece uma construção que permite produzir formas simbólicas de representação da sua realidade concreta (GREGOLIN, 2007).

Gregolin (2007) ainda afirma que a mídia é o principal dispositivo discursivo por meio do qual se constrói uma história do presente, como um acontecimento que tensiona a memória e o esquecimento. “É ela, em grande medida, que formata a historicidade que nos atravessa e nos constitui, modelando a identidade histórica que nos liga ao passado e ao presente” (GREGOLIN, 2007, p. 16), como se fosse uma história “ao vivo”.

O leitor é interpelado incessantemente através de textos verbais e não verbais por essa instantaneidade da mídia, de forma a compor o movimento da história presente por meio da ressignificação de imagens e palavras enraizadas no passado.

Rememoração e esquecimento fazem derivar do passado a interpretação contemporânea, pois determinadas figuras estão constantemente sendo recolocadas em circulação e permitem os movimentos interpretativos, as retomadas de sentidos e seus deslocamentos. Os efeitos identitários nascem dessa movimentação dos sentidos (GREGOLIN, 2007, p.16).

O tempo todo, de acordo com Gregolin (2007), estamos submetidos aos movimentos de interpretação e reinterpretação das mensagens midiáticas. Há um entrecruzamento de sentidos que produzem entrelugares em que as identidades não podem se acomodar. Há uma luta no interior dos discursos em torno de dispositivos identitários, tendo em vista que os sujeitos são sociais e os sentidos são históricos.

Citando Foucault (1978), Gregolin (2007), afirma que existe nesses intensos movimentos uma microfísica do poder:

(...) pulverizados em todo o campo social, os micropoderes promovem uma contínua luta pelo estabelecimento de verdades que, sendo históricas, são relativas, instáveis e estão em permanente reconfiguração. Eles sintetizam e põem em circulação as *vontades de verdade* de parcelas da sociedade, em um certo momento de sua história (destaques da autora) (FOUCAULT, 1978 apud GREGOLIN, 2007, p.17).

De acordo com Ribeiro (2000), os meios de comunicação passaram a ocupar uma posição institucional que lhes dá o direito da produção de enunciados aceitos como verdadeiros pelo consenso da sociedade, em relação à realidade. É interessante, inclusive, pensar no fato de a História ter passado a ser aquilo que aparece nos meios de comunicação de massa, dado seu poder de elevar os acontecimentos à condição de históricos. Dessa forma, “o que passa ao largo da mídia é considerado, pelo conjunto da sociedade, como sem importância” (RIBEIRO, 2000, p.33).

Medeiros aponta para as condições de produção como um fator decisivo para a compreensão do discurso midiático. Para a autora, “o lugar de onde se fala é regulador de sentidos” (Medeiros, 2008, p.50).

A compreensão da produção e do modo de interpretação dos produtos de mídia (jornais, revistas, programas de televisão, por exemplo) refere que há um processo em diferentes temporalidades históricas que são marcas para além da sua materialidade. O quadro sócio-histórico e ideológico do discurso midiático só pode ser compreendido em seus mecanismos de funcionamento (MEDEIROS, 2008, p.51).

É por esse motivo que a leitura das condições de produção, segundo Ribeiro (2008), deve ser entendida num sentido mais amplo, como discursos que se dão na relação intra/interdiscursiva. Além disso, é preciso reconhecê-las como produtores de discursos para o sujeito, dada sua natureza construída a partir de lugares históricos.

A posição em que o sujeito se encontra não é vista por ele mesmo com transparência; o sujeito não vê necessariamente a realidade de sua posição. Assim, efetiva-se uma espécie de alienação/divisão, de forma que o sujeito pode ter uma posição no sentido estrito (sociológico), mas o lugar de onde ele fala, ou seja, a forma-sujeito que ele assume não é tomada por ele nesse sentido – este lugar está transformado. (MEDEIROS, 2008, p.52)

Pontua Gregolin (2007) que, em nossa contemporaneidade, a mídia é uma fonte poderosa e abundante de produção e reprodução de subjetividades, porque consegue evidenciar sua rebuscada inserção na rede de discursos, os quais modelam a história do presente.

CAPÍTULO III

PROCESSOS METODOLÓGICOS

Esse capítulo está dedicado a refazer o percurso de construção do corpus de nossa pesquisa. Dessa forma, descreveremos como realizamos os recortes, com base no aporte teórico-metodológico da Análise de Discurso de tradição francesa, o qual apresentamos no segundo capítulo.

3.1 Principais gestos de construção do *corpus*

Um dos primeiros pontos a se considerar, quando estamos tratando de uma análise, é a constituição do *corpus*. A Análise de Discurso, de acordo com Orlandi (2015), não trabalha com aquilo que é previamente estabelecido e hermético. Ao contrário, sua teoria e método não estacionam, dão espaço deslocamentos e deslizamentos de sentidos. O analista, portanto, é o responsável pela construção do *corpus*.

A autora afirma que a delimitação do *corpus*, portanto, deve seguir critérios teóricos, podendo ser práticas discursivas de diferentes naturezas de linguagem, tais como imagem, som, letra, etc. O importante é que se objetive uma exaustividade vertical, também chamada de exaustividade almejada.

A exaustividade almejada – que chamamos de vertical – deve ser considerada em relação aos objetivos da análise e à sua temática. Essa exaustividade vertical, em profundidade, leva a consequências teóricas relevantes e não trata os “dados” como meras ilustrações. Trata de “fatos” da linguagem com sua memória, sua espessura semântica, sua materialidade linguístico-discursiva (ORLANDI, 2015, p. 61).

Dessa forma, a construção do *corpus* e a análise devem andar juntas, porque enquanto se analisa o que fará parte do *corpus*, já estamos decidindo sobre suas propriedades discursivas. A análise se organiza em virtude da natureza do material e à pergunta que o organiza. Construir montagens discursivas é a melhor forma de se constituir um *corpus*, desde que obedeçam a critérios que decorrem de princípios teóricos da análise de discurso, de

acordo com os objetivos da análise, e que possibilitem chegar à sua compreensão. Com isso, é possível mostrar como um discurso funciona produzindo efeitos de sentido (ORLANDI, 2015).

Vale ressaltar a importância de a teoria conduzir a todo o momento a relação do analista com seu objeto, com os sentidos, com a interpretação. Se o analista estabelece essa relação com a teoria, consegue ser menos subjetivo, revelando o modo como os sentidos do objeto foram produzidos, além de descrever e compreender como as marcas desse objeto funcionam no discurso (ORLANDI, 2015).

Orlandi (1996B), em seu texto “Discurso: fato, dado, exterioridade”, trabalha com conceitos importantes que devemos levar em consideração para construção de nosso *corpus*. Para a autora, os discursos, os quais constituem o *corpus* de uma investigação, são efeitos de sentido entre locutores (1996b, p. 209). Eles estão constituídos pela “memória, o domínio do saber, os outros dizeres já ditos ou possíveis que garantem a formulação (presentificação) do dizer, sua sustentação” (ORLANDI, 1996B, p. 212). Para interpretá-los, o analista precisa levar em consideração duas questões: o real e a exterioridade.

A exterioridade é entendida como aquilo que é suprimido para intervir como tal na textualidade. Pode ser chamada também de discursividade e é trabalhada pela noção do interdiscurso, a objetividade material contraditória, que fala sempre antes, sob a dominação do complexo das formações ideológicas (Pêcheux, 1988). Ou seja, para que as palavras façam sentido, é preciso que já signifiquem. Isso se dá por meio do efeito da exterioridade. E é esse efeito que torna possível a relação discursiva real/realidade. O real é conceituado como função das determinações históricas que constituem as condições de produção materiais, e a realidade, como a relação imaginária dos sujeitos com essas determinações.

É por isso que a historicidade e a materialidade linguística caminham juntas na análise de discurso, são indissociáveis no processo de produção do sujeito, o qual, segundo a autora, “é um lugar de significação historicamente constituído” (ORLANDI, 1996B, P. 210).

Para que o analista consiga lançar gestos de interpretação de sentidos sobre um *corpus*, é imprescindível que haja um deslocamento do dado para o fato, o que o coloca no campo do acontecimento linguístico e do funcionamento discursivo, para conseguir trabalhar o processo de produção da linguagem e não apenas seus produtos.

O conceito de dado, como evidência de um fato, é tido como algo contestado pela AD, visto que o analista não consegue interpretar sentidos apenas com observações de dados empíricos, de evidências. Ao contrário, é necessário que ele desconstrua essas evidências, de forma a explicitar seus modos de produção.

Desde que a pesquisa teve início, em 2016, nosso intuito era acompanhar como a mídia construía e significava o processo da retirada da língua espanhola no Ensino Médio, através da Análise de Discurso. Foram inúmeras as publicações acerca do acontecimento em vários veículos de comunicação, como televisão, jornais, revistas, blogs, fóruns de discussão, etc. De acordo com Gregolin,

(...) as mídias desempenham um papel de mediação entre seus leitores e a realidade. O que os textos da mídia oferecem não é realidade, mas uma construção que permite ao leitor produzir formas simbólicas de representação da sua relação com a realidade concreta (GREGOLIN, 2007, p. 16).

Pensando nisso e com base nessas publicações, nos debruçamos no sentido de reunir materiais empíricos que seriam a base da construção de um *corpus* de análise significativo. Como a quantidade e a variedade de publicações era bastante considerável, decidimos por agrupar apenas publicações veiculadas na *internet*, dado que sua facilidade de acesso garante uma boa visualização pela população em geral. Um aspecto determinante para a análise são as condições de produção. Nesse caso, com o fato de movimentar-nos em direção à “facilidade” de acesso, temos uma parte decisiva da análise. Portanto, a noção de mídia aqui empregada se refere apenas ao que foi publicado na *internet*.

A construção do *corpus* teve início com uma pesquisa com as seguintes palavras-chaves em sites de busca: retirada do espanhol, Reforma do Ensino Médio, Espanhol no Novo Ensino Médio. Devemos levar em consideração que esse é um gesto típico do primeiro momento da AD, a AD-1 ou “AD Estruturalista”, conforme descreve Pêcheux,

Reunir um conjunto de traços discursivos empíricos (“corpus de sequências discursivas”) fazendo a hipótese de que a produção desses traços foi, efetivamente, dominado por uma, e apenas uma, máquina discursiva (por exemplo, um mito, uma ideologia, uma episteme) (PÊCHEUX, 1997, p.312).

Após esse gesto, é preciso construir “o espaço da distribuição combinatória das variações empíricas desses traços” (PÊCHEUX, 1997, p.312) para caminhar em direção à estrutura da máquina discursiva que a constituiu. Pensando nisso, reunimos publicações veiculadas em sites de jornais nacionais e internacionais, fóruns de discussão, sindicatos e blogs, que continham tais palavras em seu título ou no corpo do texto, as quais remetiam ao acontecimento da mudança na oferta do Espanhol como língua estrangeira no Novo Ensino Médio, após o anúncio e publicação da MP 746 e da Lei nº 13.415. Quando consideramos

todas essas especificidades, estamos traçando um gesto metodológico relativo às condições de produção do discurso, isto é, aquela parte inseparável do discurso.

Em seguida, selecionamos seus títulos, nos quais pautamos nossas análises e que trataremos com a denominação de Sequências Discursivas (SD). O uso de algumas partes de seus textos foi feito só quando esses produziam diferentes efeitos de sentido nas relações com as manchetes. Cada uma das Sequências Discursivas (SD) foi numerada de acordo com as análises que foram sendo feitas.

Além disso, é preciso levar em consideração as especificidades desses títulos (manchetes), nossas materialidades, as quais podem ser consideradas “fórmulas”, de acordo com Krieg-Panque (2010). Isso se deve ao fato de que a autora considera as “fórmulas” como

(...) um conjunto de formulações que, pelo fato de serem empregadas em um momento e em um espaço público dados, cristalizam questões políticas e sociais que essas expressões contribuem, ao mesmo tempo, para construir (KRIEG-PANQUE, 2010, p. 9).

O termo “fórmula” também conta com uma acepção jornalística, além das várias outras que Krieg-Panque cita em sua obra “A noção de “fórmula” em Análise do Discurso”. Tal significação jornalística diz respeito ao fato de ser “um enunciado conciso, supostamente gerador de efeitos, frequentemente pronunciado com fins provocativos ou polêmicos, talvez demagógicos, e fácil de ser memorizado, portanto reproduzido, citado” (KRIEG-PANQUE, 2010, p. 110).

O próximo gesto metodológico que fizemos em direção à construção de nosso *corpus*, gesto esse tomado pelos acontecimentos políticos, foi a realização de um recorte temporal, que datava de 22 de setembro de 2016, quando houve o anúncio da publicação da MP 746, até maio de 2017, três meses após a aprovação da Lei nº 13.415, a qual legitima a Medida Provisória.

Pensando que há diversos fatores anteriores a esse período que também devem ser considerados, visto que produzem efeitos sobre o cenário político que leva à publicação da MP e da lei, recuperamos algumas dessas evidências através de um estudo da história do ensino de língua estrangeira no Brasil. Essa preocupação em recuperar tais evidências surge a partir da reflexão do que afirma Orlandi, sobre a noção de dado:

(...) essa noção, na análise de discurso, não tem um valor operatório positivo. Porque em análise de discurso não se trabalha com as evidências, mas com o processo de produção das evidências. O que, em última instância, significa dizer que a noção de dado é, ela própria, um efeito ideológico, do qual a

análise de discurso procura desconstruir a evidência, explicitando seus modos de produção (ORLANDI, 1996b, p.215).

Levando isso em consideração, levantamos os principais acontecimentos e leis que marcaram o ensino de LE, na tentativa de entender como é significado o ensino de língua estrangeira nas formações do passado e desse início do século XXI, no Brasil e na América Latina, tendo em vista as condições do capitalismo contemporâneo.

Além disso, buscamos publicações da época em que foi aprovada a Lei 11.161/2005, a qual colocava a oferta do ensino de espanhol como obrigatória. Os dezoito títulos selecionados, tratados como SDs, foram analisados com o intuito de entender como a inclusão do idioma foi significada pela mídia naquela época. Selecionamos manchetes de algumas publicações compreendidas entre julho e agosto de 2005.

Trabalhamos com fontes bem conhecidas em nosso país e no cenário mundial, e outras que não são tão divulgadas. Algumas dessas, inclusive, geraram dúvidas em relação à credibilidade, pois não apresentavam origem, descrição de autores, etc. Apesar disso, optamos por utilizá-las, na intenção de entender como essa mídia, que é classificada como algo que está à margem da grande mídia, está significando o acontecimento.

Em nosso *corpus*, contemplamos dezenove sites, dentre os quais estão alguns bastante conhecidos no cenário nacional e internacional: El País, Estadão, Folha de São Paulo, La Nación, O Dia, O Globo e Uol. Esses sites possuem características particulares que coincidem entre si, como a legibilidade e a navegabilidade. A legibilidade lhes garante um bom esquema de cores e um padrão de tipografia que torna a leitura agradável; a navegabilidade garante o acesso fácil a links e conteúdos pelo leitor¹⁹. Além disso, é imprescindível considerar uma outra característica, a legitimidade formal do jornalismo profissional. É nela que podemos observar o poder constituído, a chamada “grande imprensa”.

Apesar de todos contarem com espaços destinados à publicidade, essas são de produtos bastante conhecidos no mercado consumidor. Essas propagandas ocupam pouco espaço da página em que a notícia está sendo veiculada.

Outro aspecto bastante relevante que observamos é em relação às seções em que estão publicadas as notícias. São elas: Brasil (O Dia), cultura (La Nación, El País), sociedade (El País) e cotidiano (Folha de São Paulo). O autor do texto é indicado em quase todas as publicações.

19 Conceitos disponíveis em: <https://conceitoideal.com.br/blog/sites/quais-as-principais-caracteristicas-de-um-bom-site.html>. Acesso em: 18/09/2018.

Os outros doze sites selecionados possuem nomes conhecidos no cenário nacional e mundial, entretanto não possuem a mesma visibilidade da grande imprensa, quando pensamos em número de acessos, por exemplo. São eles: Brasil 247, Burbuja, Circuito MT, Correio Braziliense, Correio Notícia, El Espía Digital, Emol, Imirante, Movidia Brasileira, PSDB, Rondônia ao vivo, Sinprosp. Descreveremos, a seguir, algumas de suas características que julgamos relevantes para as análises que faremos posteriormente.

Brasil 247 - site de notícias e artigos sobre temas de interesse nacional, conforme descrevem em sua seção “quem somos”. Nessa mesma seção, explicam que se trata de um site coordenado por um grupo de treze pessoas membros ou simpatizantes do PT – Partido dos Trabalhadores. Logo, tudo o que publicam é pela “defesa da democracia, da soberania nacional, de um projeto de Brasil-Nação e da promoção da cultura brasileira²⁰”. Consideram-se uma das principais referências da mídia independente e progressista dentro e fora do Brasil. Na página onde se encontra a notícia, que utilizamos aqui como SD, logo após o título do site, vemos a indicação de “curtidas” que possui na rede social Facebook, 970 mil na data de acesso.

Burbuja – fórum de economia espanhol com vários temas para discussão. A página apresenta poucas propagandas publicitárias. Não conta com uma boa legibilidade, a tipografia escolhida não diferencia tamanho de títulos e textos, o que dificulta um pouco a leitura. O texto que usamos como SD vem publicado em um fórum que tem como título “Temas Calientes”, com tradução ao português como “temas quentes”, ou seja, aqueles que geram grandes debates por serem polêmicos. O texto que utilizamos foi publicado por um usuário do site, tem indicação de fonte de onde foi retirado, o site El Espía Digital.

El Espía Digital – site da Espanha que publica notícias e artigos de colaboradores de vários países. Na seção em que descrevem quem são, afirmam que constituem “uma plataforma de aquisição, tratamento e difusão de informações “sensíveis”, que desmistifica alguns de seus clichês mais equivocados e deixa em evidência algumas interpretações muitas vezes interessadas ou manipuladas”.

20 Disponível em: <https://www.brasil247.com/pt/247/info/175/quem-somos.htm>. Acesso em 17/09/2018.

Circuito Mato Grosso – site de um jornal mato-grossense, cujas características se assemelham aos outros sites de jornais citados aqui. A notícia utilizada como SD está publicada na seção “Editoriais – Política”. Vale lembrar que Mato Grosso é um Estado brasileiro limítrofe da Bolívia, país cujo idioma oficial é o espanhol.

Correio Braziliense – jornal de Brasília, que traz a notícia que utilizamos como SD no caderno “Eu, estudante”. A página apresenta as mesmas características dos outros sites de jornais citados aqui.

Correio Notícia – é um portal de notícias do Sertão de Alagoas. A página em que a notícia está publicada apresenta boa legibilidade. Em destaque, na parte superior, está o nome da autora do texto, sua foto e a breve descrição de quem se trata. Nesse caso, uma professora graduada em Letras pela UFAL (Universidade Federal de Alagoas), Wilma Araújo. O nome da autora também consta no link da notícia, antes mesmo do título da mesma.

Emol - site de notícias chileno, da cidade de Santiago. Contém ícones na parte superior indicando as sessões de publicações. Além disso, a página onde está publicada a notícia que escolhemos como SD apresenta propagandas, um espaço dedicado aos títulos das notícias mais lidas e das mais comentadas, além dos ícones das redes sociais às quais está inscrito.

Imirante.com - site de notícias maranhense que está completando 18 anos, fato que vem explicitado junto ao logotipo. Ao final da página, podemos observar o slogan do site, “O portal do Maranhão”, juntamente com a indicação das partes que o site possui e as redes sociais em que está inscrito. Apresenta a notícia em uma página de fundo claro, sem imagens sobre o assunto.

Movida Brasileña – é um blog pessoal de Reginaldo Lima, brasileiro de Manaus, Amazonas, que vive na capital espanhola desde 1999. O nome do site é o mesmo do programa de música brasileira que Reginaldo comanda em Madrid. Em seu blog, publica notícias de interesse dos brasileiros que vivem na Espanha, em sua maioria em idioma espanhol. Os comentários que surgem dessas notícias são de pessoas de nacionalidade hispânica e brasileira, em espanhol e português.

PSDB – site do Partido da Social Democracia Brasileira, conhecido como Partido dos Tucanos. O site traz a notícia em uma página com boa legibilidade, sem anúncios publicitários.

Rondônia ao vivo – site de notícias do Estado de Rondônia. A página se assemelha aos outros sites de jornais que encontramos. Possui boa legibilidade e não traz publicidade na página em que a notícia está publicada. Vale ressaltar que Rondônia é um Estado brasileiro limítrofe da Bolívia, país cujo idioma oficial é o espanhol.

Sinprosp – site do Sindicato dos Professores de São Paulo. Sindicato destinado apenas aos professores da rede particular de ensino. Traz o artigo publicado na seção “Notícias”, em uma página clara, com destaque para o título, boa legibilidade, sem anúncios e propagandas.

Com exceção do site do PSDB, o Movidá Brasileira, o Rondônia ao Vivo e o Sinprosp, encontramos espaços destinados à publicidade em todos os outros sites. Entretanto, nos sites Brasil 247 e El Espía Digital notamos uma quantidade de propagandas muito maior. Além das de produtos conhecidos no mercado consumidor, há propagandas de itens não conhecidos, que prometem curar doenças de forma milagrosa, de inovação nunca vista, além de focos sobre artistas e outras pessoas famosas. O leitor pode se distrair com isso, perdendo o foco da notícia que buscava.

Esses dois sites, Brasil 247 e El Espía Digital, trazem seus slogans, logo acima da notícia publicada. Ressaltamos que essa característica também significa o acontecimento discursivo, visto que compõe o local onde a SD está localizada. Observemos os slogans de cada um deles:

Brasil 247 - o seu jornal digital 24 horas por dia, 7 dias por semana

El Espía Digital - Un ejército sin espías es como un hombre sin ojos y sin oídos (O espião digital – Um exército sem espiões é como um homem sem olhos e sem ouvidos – tradução nossa)

No primeiro, podemos notar a necessidade de demonstrar ser um site atualizado e sempre atento a todos os acontecimentos a qualquer momento do dia ou da noite. Já no segundo, a preocupação é em mostrar que sempre há alguma coisa a ser descoberta por trás das notícias.

CAPÍTULO IV

MATERIALIDADES DISCURSIVAS EM ANÁLISE

A mídia, cada vez mais, “tem se tornado objeto privilegiado das investigações dos analistas de discurso” (Gregolin, 2008, p.11), dada a coincidência de objetos de ambos os campos: as produções sociais de sentido.

A análise do discurso (AD) é um campo de estudo que oferece ferramentas conceituais para a análise desses acontecimentos discursivos, na medida em que toma como objeto de estudos a produção de efeitos de sentido, realizada por sujeitos sociais, que usam a materialidade da linguagem e estão inseridos na história. Por isso, os campos da AD e dos estudos de mídia podem estabelecer um diálogo extremamente rico, a fim de entender o papel dos discursos na produção de identidades sociais (GREGOLIN, 2008, p. 13).

A mídia assume a propagação de sentidos, já que, na sociedade atual, ela é a maior responsável “pela produção, difusão e circulação de sentidos que vão se inscrevendo na história, produzindo seus efeitos no real” (SILVA SOBRINHO, 2011, p. 125). Com o intuito de entender a forma como a mídia constrói e significa a facultatividade da oferta da língua espanhola no Ensino Médio, vamos mobilizar, neste capítulo, alguns gestos de interpretação, com base nas teorias apresentadas no capítulo anterior. Além disso, levaremos em consideração o percurso histórico pelo qual as línguas estrangeiras, no Brasil, passaram para ser obrigatórias / facultadas, incluídas / retiradas. Nessa perspectiva, procuramos identificar os discursos que constituem as materialidades discursivas de nosso *corpus* e o modo como o fazem.

4.1 Espanhol obrigatório – 2005: o discurso da lei

A inclusão do ensino de língua espanhola no currículo da educação pública, em caráter de oferta obrigatória, aconteceu em 2005, conforme vimos no primeiro capítulo. Essa inclusão foi feita com a publicação da lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, a qual dispunha em seu Artigo 1:

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).

Vale lembrar que, nesse momento da história nacional, a presidência do Brasil estava representada pelo ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), o qual representava a “esquerda” no poder, desde 2003.

Sua eleição para presidência da República pode ser considerado um marco para a história do Brasil, já que foi vista, para a maior parte da população, como uma ruptura do “domínio” da política neoliberal hegemônica. Havia uma crença popular bastante grande de que os interesses da população mais carente seriam então atendidos ou, pelo menos, receberiam um olhar mais atento. Além de garantir uma maior aproximação com os países vizinhos do Brasil, os quais em sua maioria têm o idioma castelhano como oficial, havia um interesse em concretizar metas de seu governo e alianças políticas com outros governos, também considerados não neoliberais.

É importante ressaltar também que os movimentos de “esquerda” possuem um forte apelo pan-americanista no sentido de buscar não somente o fortalecimento das relações entre os países da América Latina, como também o resgate da identidade latino americana. Resgatar essa identidade é uma forma de romper com o domínio anglo-saxônico, imperialista, o qual, segundo Eduardo Galeano (2016), se dá pelas vias mercadológicas, uma vez que a América Latina busca “*entrar no mundo* (embora pela porta de serviço)” (GALEANO, 2016, p.5).

Entrar no mundo: o mundo é o mercado. O mercado mundial, onde se compram países. Nada de novo. A América Latina nasceu para obedecê-lo, quando o mercado mundial ainda não se chamava assim, e aos trancos e barrancos continuamos atados ao dever de obediência (grifos do autor) (GALEANO, 2016, p.5).

Além disso, esse “imperialismo” encontra respaldo para sua dominação nas dinâmicas de isolamento dos dominados, impossibilitando e ocultando que estes enxerguem a existência de uma condição em comum, tornando inconcebível a integração de suas realidades objetivas. Deste modo, a legitimação de um idioma latino constitui uma forma bastante eficaz de romper com esse domínio. De acordo com Orlandi (1988), citando Pêcheux,

(...) a questão da língua é pois uma questão do Estado, com uma política de invasão, de absorção e de anulação de diferenças, que supõe antes de tudo que estas sejam reconhecidas: a alteridade constitui, na sociedade burguesa, um estado de natureza quase biológico, a ser transformado politicamente (PÊCHEUX apud ORLANDI, 1988, p.8).

Sabendo que o sistema escolar institui fronteiras sociais e pode ser considerada uma reprodutora da dominação, trazer o ensino de língua espanhola para sistema público constitui e fomenta o fortalecimento da identidade latino americana.

Nessa subseção, nosso objeto é de compreender como esse acontecimento da obrigatoriedade do ensino de língua espanhola na educação pública foi significado pela mídia. Para isso, lançamos um olhar mais detido sobre as notícias veiculadas na *internet* sobre essa entrada da língua espanhola no ensino regular. Passaremos a analisar tais notícias²¹, publicadas em sites nacionais e de países que têm o espanhol como língua oficial, a fim de identificar as diferentes formações ideológicas que constituíram esse acontecimento.

Nas primeiras SD que analisamos, observamos que uma formação que compõe essa rede é a do discurso jurídico, como forma de produzir efeito de legitimidade do processo, levando em conta o papel histórico da justiça em nossa sociedade. Podemos observar isso nas SD (1), (2) e (3). Vejamos:

- (1) “Lei obriga escolas do ensino médio a oferecer língua espanhola”²² (Imirante – 09 de julho de 2005)
- (2) “Enseñanza de español será obligatoria en Brasil. La ley fue promulgada hoy en Brasilia por el Presidente Luiz Inacio Lula da Silva”²³ (Emol – 05 de agosto de 2005)
- (3) “Lei obrigará escolas a oferecer espanhol no ensino médio”²⁴ (Folha de São Paulo – 05 de agosto de 2005).

As sequências apresentam léxico filiado ao discurso jurídico, ou seja, trazem esses sentidos da ruptura pela “obrigatoriedade legal” em “Lei obriga”, “Lei obrigará”. É algo compulsório, de adesão irresistível, que coincide com os sentidos que circulam na lei nº 11.161/2005: “O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola (...)”.

21 Conforme mencionamos no Capítulo III, usaremos para as análises apenas os títulos das notícias, os quais nomeamos como Sequências Discursivas (SD). Alguns trechos das notícias serão usados apenas em algumas análises.

22 Disponível em: <http://imirante.com/mobile/brasil/noticias/2005/07/09/lei-obriga-escolas-do-ensino-medio-a-oferecer-lingua-espanhola.shtml>. Acesso em: 28/06/2017.

23 Disponível em: <http://www.emol.com/noticias/internacional/2005/08/05/191210/ensenanza-de-espanol-sera-obligatoria-en-brasil.html>. Acesso em: 28/06/2017.

24 Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u17671.shtml>. Acesso em: 28/06/2017.

Esses sentidos são próprios do novo, da notícia. Em “La ley fue promulgada hoy em X por Y” (A lei foi promulgada hoje em X por Y), os sentidos constroem o novo em seu caráter acontecimental: a ruptura documentada em todo seu entorno.

(4) “Ensino de espanhol vira lei e ganha repercussão”²⁵ (PSDB – 15 de agosto de 2005)

Em (4), vale ressaltar os sentidos de X “vira lei” / X “ganha repercussão”. O operador “e” articula o jurídico ao midiático. A articulação produz um efeito de sentido de impacto, de algo grandioso, que merece ser noticiado. Nesse caso, o objeto da mídia é a própria mídia, sua “repercussão”. No texto dessa notícia (SD 4), observamos que os sentidos preponderantes que circulam são justamente dessa “inclinação do sujeito sobre si mesmo”, ao selecionarmos as SD (5) e (6):

(5) “O El País, principal jornal espanhol, dedicou uma matéria e um editorial ao assunto” (PSDB – 15 de agosto de 2015).

(6) “A notícia também foi destaque na imprensa da Argentina e do México, países com as maiores populações de língua espanhola nas Américas” (PSDB – 15 de agosto de 2015).

As SD descrevem os efeitos do gesto político do Estado brasileiro relativamente ao outro (à língua estrangeira). São trabalhados sentidos qualitativos: “o **principal** jornal espanhol” / “foi **destaque** na imprensa”; e também entram em funcionamento sentidos quantitativos: “dedicou **uma matéria** e **um editorial** ao assunto” / “**as maiores** populações”. “El País”/ “o assunto” – “a notícia”/ “na imprensa”. Ou seja, a repercussão no cenário internacional é avaliada, mensurada. O que significa a dedicação de “uma x” e “um y” ao assunto? Avalia o efeito político internacional de um acontecimento jurídico-político? Avalia politicamente a relevância do “Eu” junto ao “Outro”?

De outra parte, os sentidos da obrigatoriedade são atravessados por uma FD da ordem jurídica escolar, das disciplinas que devem ser “obrigatórias” ou “optativas” em uma “grade” curricular. Isto é próprio dos princípios legais da educação, conforme observamos nas SD (7) e (8).

- (7) “Língua espanhola passa a ser disciplina obrigatória nas escolas de ensino médio”²⁶ (Rondônia Ao Vivo – 06 de agosto de 2005)
- (8) “Lula assina lei que torna espanhol obrigatório no ensino médio”²⁷ (UOL Notícias – 05 de agosto de 2005)

Em (7), o sujeito é afetado pelos sentidos próprios da notícia marcada pelo tempo presente: “passa a ser”/ “assina lei”. Essa discursividade entra em relação com outra que é a legitimidade para produzir ruptura, ou seja, a especificidade do discurso jurídico-político. Em (8), é o “assina lei” que trabalha as relações entre diferentes sentidos, produzindo o efeito de ruptura, de abertura para o novo, o acontecimento discursivo (PÊCHEUX, 1999).

Destacamos, ainda em (8), os sentidos da personificação que vêm pelo nome do ex-presidente, enfatizando o “autor da ação”, a responsabilidade pessoal, partidária. Não é simplesmente a lei que obriga, é “Lula” quem a assina. Nota-se, nesse momento, outra filiação para a qual o jornal recorre a uma FD da posição política.

Abaixo, em (9) e (10), as discursividades contornam interpretações para os efeitos da “nova lei”, produzindo diferentes efeitos discursivos. Em (9), vem o discurso do novo. A notícia, veiculada no site do Sindicato de professores da rede particular de São Paulo, trabalha o “acontecimento” pelos sentidos da reflexão. A sequência deixa entrever que “há leis que não merecem atenção”. O sujeito é afetado por sentidos de “concentração”, de “atividade mental” em relação a um “objeto determinado”. Ou seja, o que está em funcionamento é um “dispositivo de segurança”? O “novo”, o desconhecido pode oferecer algum tipo de perigo?

- (9) “Espanhol nas escolas: nova lei merece atenção”²⁸ (Sinprosp – 12 de agosto de 2005).
- (10) “Espanha elogia nova lei brasileira sobre ensino do castelhano”²⁹ (UOL Notícias – 07 de julho de 2005).

25 Disponível em: <http://www.psd.org.br/acompanhe/noticias/ensino-de-espanhol-vira-lei-e-ganha-repercussao/>. Acesso em: 28/06/2017.

26 Disponível em: <http://rondoniaoovivo.com/noticias/lingua-espanhola-passa-a-ser-disciplina-obrigatoria-nas-escolas-de-ensino-medio/4772>. Acesso em: 28/06/2017.

27 Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultnot/efe/2005/08/05/ult1766u11297.jhtm>. Acesso em: 28/06/2017.

28 Disponível em: http://www.sinprosp.org.br/noticias.asp?id_noticia=424. Acesso em: 28/06/2017.

29 Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultnot/efe/2005/07/07/ult1766u10945.jhtm>. Acesso em: 28/06/2017.

O discurso do novo como “apreciação positiva” pelo público internacional, que tem o idioma como língua oficial, é constatada em (10), expressa pela presença do sujeito “Espanha” que “elogia” essa nova lei.

Vale ressaltar que, apenas nesta SD, encontramos a palavra “castelhano” no lugar de “espanhol” ou “língua espanhola”. Castelhana remete à região de onde o idioma foi originado, a região de Castilla, na Espanha. O termo “espanhol” foi adotado posteriormente, para designar o idioma de uma maneira global, no cenário internacional. Entretanto, nos países da América em que é idioma oficial, em geral se adota ainda o termo “castelhano”, assumindo uma posição de independência da coroa espanhola.

Além do discurso do novo, notamos na SD (9) a presença do discurso pedagógico midiático. Esse discurso, de acordo com Tfouni e Tfouni (2014, p.116), “pretende ensinar o sujeito a viver e obter sucesso, comportando-se como o “bom” sujeito desejado pela sociedade de consumo”.

Tfouni e Tfouni (2014, p. 119), citando Orlandi (1996), afirmam que “a posição-sujeito privilegiada pelo discurso pedagógico é a do cientista: aquele que tem e demonstra autoridade, e detém o controle da palavra”. Nesse sentido, na mídia também circula o discurso pedagógico, visto que nela há interação assimétrica, que, conforme os autores, é condição para que haja esse discurso. O professor está na posição privilegiada dessa interação e “se faz passar pelo cientista (aquele que detém o saber) e, com esse deslizamento de posições, se investe de uma (pseudo?) autoridade para impor o saber (...)” (ORLANDI, 1996 apud TFOUNI e TFOUNI, 2014, p. 119).

Tendo a posse da palavra, o site fornece ao leitor orientações dizendo a ele o que prestar ou não atenção. De acordo com Gregolin,

Os discursos veiculados pela mídia, baseados em técnicas como a confissão (reportagens, entrevistas, depoimentos, cartas, relatórios, descrições pedagógicas, pesquisas de mercado), operam um jogo no qual se constituem identidades baseadas na regulamentação de saberes sobre o uso que as pessoas devem fazer de seu corpo, de sua alma, de sua vida (GREGOLIN, 2008, p. 18).

Os sentidos que circulam na expressão “merece atenção” remetem à relação de ensinar – aprender própria do discurso pedagógico, em que o professor ensina aquilo que merece ou que não merece atenção. Nesse caso, há leis que merecem e outras que não merecem atenção? E essa atenção é regulada pelo Sindicato de professores?

Uma nova significação para a “lei” pode ser vista na SD (11):

(11) “Para Argentina, lei abre mercado no Brasil”³⁰ (Folha de São Paulo - 18 de agosto de 2005)

Em (11), a lei é a responsável, tem função instrumental. Ou seja, ela é significada pela ruptura, ou melhor, aquela que produz ruptura. Ela “abre”. Nesse caso, o sujeito vem afetado pelo discurso mercadológico. É uma oportunidade de negócios entre países vizinhos, garantida pelas relações estabelecidas no MERCOSUL. No entanto, o sujeito é significado e constituído a partir de outras FD nas sequências (12) e (13), conforme observamos no uso da predicação “oferecer”.

(12) “Los centros de secundaria de Brasil ofrecerán el español como asignatura”³¹ (El País – 08 de julho de 2005)

(13) “Escolas terão de oferecer aula de espanhol”³² (Folha de São Paulo – 06 de agosto de 2005)

Em (12), manchete do jornal espanhol El País, podemos observar que o sujeito é tomado pelos sentidos do efeito da lei: “Los centros ofrecerán” (as escolas oferecerão). “Oferecer” nos remete a uma FD diferente da posição jurídica que obriga, define como certo e errado, legal e ilegal. Trata-se de algo que é posto à disposição, para ser aceito ou não. O sentido que está operando, nesse caso, é justamente aquele previsto na lei, ou seja, a oferta do idioma no ensino médio é obrigatória, entretanto a matrícula é facultativa, conforme decisão do aluno.

A mesma predicação de (12), “oferecer”, aparece em (13). Entretanto, dessa vez traz como auxiliar a expressão verbal “terá de”, uma modalidade deôntica, que pode ser classificada como do eixo do obrigatório. As modalidades deônticas ligam-se ao eixo da conduta, e se relacionam, portanto, à linguagem das normas. Nesse caso, possui valor de

30 Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1808200522.htm>. Acesso em: 28/06/2017.

31 Disponível em: https://elpais.com/diario/2005/07/08/sociedad/1120773603_850215.html. Acesso em: 28/06/2017.

32 Disponível em: <http://portal.aprendiz.uol.com.br/content/escolas-terao-de-oferecer-aula-de-espanhol>. Acesso em: 28/06/2017.

obrigatoriedade, de algo que é imposto. O sujeito, dessa forma, é tomado por uma apreciação negativa.

Nas SD (14) e (15), conforme veremos a seguir, o acontecimento é marcado e constituído discursivamente como algo grandioso, através dos sentidos quantitativos em números:

(14) “El instituto Cervantes formará a más de 230.000 profesores para que enseñen español en Brasil”³³ (El País – 12 de julho de 2005)

(15) “Brasil necesitará 230.000 docentes de español. Será una materia optativa para 10 millones de alumnos”³⁴ (La Nación – 23 de julho de 2005)

Inicialmente, podemos dizer que o discurso quantitativo vem para significar positivities. É um acontecimento que traz benefícios para grande parcela da população do Brasil, colaborando com o desenvolvimento do país, pela formação de professores de espanhol, para atender à “alta demanda” que irá surgir, o que também gera impactos significativos na economia.

Assim, o discurso do trabalho vem pela formação docente como demandas quantificadas a contemplar nas condições de necessidade e suficiência que aparecem nas sequências discursivas. Nesse caso, estamos diante de sentidos a partir de uma posição econômica e o decisivo é que esse discurso é delineado por uma futuridade em “formará”, “necesitará”, “será”.

Esses sentidos futuros entram para a constituição do sujeito, mas logo deslizam para uma posição de política econômica. Para Bernardo-Santos (2015, p.42), é preciso “considerar intervenções de bases econômicas no trânsito de interesses/demandas entre diferentes esferas institucionais implicadas na produção de conhecimento”. Observamos uma posição de estratégica, visto que justificam a inclusão do idioma na grade do ensino médio como parte de uma tentativa de redução da dívida externa do Brasil com a Espanha, conforme podemos observar nas SD (16), (17) e (18), retiradas das notícias das SD (4), (7) e (13), respectivamente. Os sentidos da formação são articulados aos de capacitação, treinamento,

33 Disponível em: https://cultura.elpais.com/cultura/2005/07/12/actualidad/1121119203_850215.html. Acesso em: 28/06/2017.

34 Disponível em: <http://www.lanacion.com.ar/723852-brasil-necesitara-230000-docentes-de-espanol>. Acesso em: 28/06/2017.

negociação, troca e conversão de recursos, sentidos oriundos de uma FD de ordem empresarial e mercadológica, influenciados pelo discurso capitalista e burocrático:

(16) “Um acordo com a Espanha está sendo **negociado** para reverter parte da dívida brasileira de aproximadamente US\$ 25 milhões, para **formar** e **capacitar** cerca de 12 mil professores de espanhol.” (Folha de São Paulo – 05 de agosto de 2005).

(17) “(...) está sendo **discutida** com o governo da Espanha a possibilidade de **converter** parte da dívida brasileira junto àquele país, que é de cerca de US\$ 25 milhões, para utilização desses **recursos** na **formação** e **capacitação** de professores de espanhol.” (Rondônia Ao Vivo – 06 de agosto de 2005).

(18) “O governo brasileiro **negocia trocar** parte da dívida com a Espanha, de US\$ 25 milhões (R\$ 58 milhões), pelo **treinamento** de professores.” (Folha de São Paulo – 06 de agosto de 2005).

As SDs são atravessadas pelo discurso do capital, aquele que representa os interesses da classe dominante/capitalista, e da burocracia³⁵, o qual sugere que há uma organização para alcançar um objetivo pretendido.

Nesse caso, as expressões “está sendo negociado”, “está sendo discutida” e “negocia trocar” trazem sentidos de uma organização para alcançar o objetivo de formar, capacitar e treinar professores, próprios de uma FD de ordem mercadológica e empresarial. Há uma mobilização de recursos, usados como moeda de troca de uma parte da dívida externa, para capacitar os considerados “incapazes”: “reverter parte da dívida brasileira”, “converter parte da dívida brasileira”, “trocar parte da dívida brasileira”. E esses recursos são disponibilizados a fim de gerar mais eficiência, produtividade, uma grande preocupação da sociedade capitalista. Os sentidos que ali circulam, validados com as expressões “formar”, “formação”, “capacitar”, “capacitação” e “treinamento” constituem o sujeito a partir dessa

35 Tomamos como base a definição de burocracia de acordo com os estudos de Max Weber, o qual a conceitua como “estrutura de poder hierarquizada segundo a qual certos indivíduos — os burocratas — participam ou executam as decisões de uma organização (seja pública ou privada), graças à sua qualidade de manipuladores de um determinado sistema de gestão, chamado burocrático” (WEBER apud TENÓRIO, 2017, p.80. Disponível em: <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/viewFile/2328/1225>. Acesso em: 01/06/2019).

ideologia capitalista, significando a educação como um fim do mercado de trabalho, pois, conforme afirma Mészáros,

A educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: “fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes” (MÉSZÁROS, 2008, p.15)

Vale ressaltar que a forma como os professores estão sendo “treinados”, “capacitados”, “formados”, reflete o modo como eles ensinarão seus alunos, dentro dos moldes do capital.

Para finalizar essa subseção, é importante lembrar que os gestos analíticos aqui propostos elucidaram que o sujeito da imprensa inscreve-se em uma posição jurídica, de modo a legitimar o processo de entrada da língua espanhola no ensino regular brasileiro. Esse efeito de legitimação acontece porque, de acordo com Haroche (1992), o sujeito moderno, submetido ao jurídico, é livre, entretanto, sua liberdade serve para submeter-se à lei; seu desejo é calado porque o próprio sujeito procede da literalidade e da univocidade da lei. Ou seja, o sujeito inscrito no discurso jurídico se origina daquilo que é insuscetível de discussão, que só tem um significado, uma interpretação, que não é ambíguo.

De acordo com Haroche (1992), essa ideia de liberdade cresceu a partir do progresso do Direito, quando o mecanismo de dominação religioso ficou bastante abalado. Nesse momento, uma maior importância foi atribuída ao sujeito em si mesmo, “a suas intenções, a suas motivações, à sua vontade: uma concepção absolutamente nova de sujeito então aparece, aliando obrigação econômica à liberdade jurídica; o sujeito torna-se, assim, ‘livre para se obrigar’” (HAROCHE, 1992, p. 69).

As formas de assujeitamento e de fechamento do sujeito na ordem religiosa e depois na jurídica podem se descrever por uma passagem da “letra” as “letras”, do signo fechado à letra combinável, das práticas rituais e mnemônicas às práticas discursivas, em uma palavra, pela preponderância da língua. Enfim, como a ordem religiosa não chega mais, diante da expansão econômica, a fechar, a “esquadrinhar” a ordem social, o direito progressivamente toma a dianteira, assegurando outras formas mais insidiosas de fechamento que passarão, paradoxalmente, pela autonomização aparente do sujeito (HAROCHE, 1992, p. 71).

Além da autonomização do sujeito, citando Legendre, a autora afirma que “a ‘passividade’ e a intercambialidade, também caracterizam o sujeito de direito, mas,

paradoxalmente, não se oporiam ao desejo do sujeito, pois ‘esta passividade do sujeito não é apenas sofrida, mas também desejada, mantida como legal satisfação’” (HAROCHE, 1992, p. 190).

Compreendemos, então, que os fundamentos do direito, das leis, sejam evitados de proibições para descartar a dúvida e a incerteza nascidas dos exames críticos e geradoras do espírito livre-pensador. Enquanto o desejo do sujeito emerge graças a uma relativa indeterminação, à possibilidade de uma falta, de uma interdição, o poder, a lei, reprimem então o desejo, procuram proibi-lo (HAROCHE, 1992, p. 194).

Para Gomes (2015, p.81), o que leva o discurso jurídico a ser considerado como uma denominação qualificada são três motivos: a) o fato de ter um “sentido institucionalizado pelo discurso jurídico (constituição, lei ou outra norma, decisão judicial)”; b) não nomear somente um objeto, estabelecer “uma polarização e um enquadramento por meio da definição de direitos, deveres, atributos e sujeitos”; c) principalmente, por tratar-se “de um sentido imposto coercivamente (controle e sanção)”.

Alexy (2001, p.212) afirma que no “contexto da discussão jurídica nem todas as questões estão abertas ao debate. Essa discussão ocorre com certas limitações”.

A necessidade do discurso³⁶ jurídico surge a partir da fraqueza das regras e formas do discurso prático geral. Essa fraqueza consiste no fato de que essas regras e formas definem um procedimento de tomada de decisão que em muitos casos não leva a nenhum resultado que, quando leva a um resultado, não garante com certeza conclusiva (ALEXY, 2001, p.267).

A própria existência da lei preenche a lacuna dessa fraqueza, pois o discurso jurídico oferece um resultado prático na realidade material.

O discurso jurídico, muitas vezes, trata sobre obviedades, contudo, por obter fundamentação dentro do ordenamento jurídico, se traduz em uma certa obrigação a ser seguida, cumprida.

Além de inscrever-se na posição jurídica, o sujeito da posição da imprensa também foi afetado pelo discurso do capital. Os sentidos que circulam nesse discurso derivam de uma ideia, crescente com a instauração do neoliberalismo, de que a educação é uma mercadoria:

36 O termo discurso usado nessa citação não se refere ao mesmo sentido da palavra “discurso” adotada pela AD, visto que se trata de um termo da área do Direito.

No reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria. Daí a crise do sistema público de ensino, pressionado pelas demandas do capital e pelo esmagamento dos cortes de recursos dos orçamentos públicos. Talvez nada exemplifique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo, em que “tudo se vende, tudo se compra”, “tudo tem preço”, do que a mercantilização da educação (MÉSZÁROS, 2008, p.16).

O discurso jurídico e o do capital estão articulado a outros discursos, os quais categorizamos como: midiático, jurídico escolar, jurídico-político, do novo, pedagógico, mercadológico, quantitativo, do trabalho, da burocracia e da economia.

Veremos, na subseção a seguir, se esses sentidos coincidem com aqueles que circularam através da mídia quando houve a mudança na lei nº 11.161/2005, que fez o ensino de língua espanhola assumir a posição oferta facultativa.

4.2 Espanhol facultativo (2016): apagar e enfrentar o Outro.

Em 2016, o Brasil passou por uma crise política de repercussão internacional. A então presidente da República, Dilma Rousseff, passou por um processo de *impeachment* e seu vice-presidente, Michel Temer, assumiu o governo federal nessa ocasião. Entretanto, esse processo gerou várias polêmicas por caracterizar-se, para muitas pessoas, como um golpe, no qual a “direita” estava retomando o poder através da posse de Michel Temer, retirando a “esquerda” da gestão do governo federal.

Um de seus primeiros atos como presidente da República foi anunciar a publicação, em Diário Oficial, da Medida Provisória (MP) 746, em 23 de setembro, que previa uma “Reforma no Ensino Médio” do país, com a seguinte ementa:

Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências (BRASIL, 2016, p. 1).

Entre tais providências, temos a revogação da Lei 11.161, em seu artigo 13 citada anteriormente, com o seguinte texto:

Torna obrigatório o ensino da língua inglesa a partir do sexto ano do ensino fundamental e nos currículos do ensino médio, facultando neste, o oferecimento de outros idiomas, preferencialmente o espanhol (BRASIL, 2016, p. 1).

Tal MP veio seguida de vários pronunciamentos explicativos sobre sua importância, tendo como foco principal a urgência de mudança do modelo de ensino brasileiro no Ensino Médio, observados os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira (IDEB)³⁷ de 2015, comparados à educação de outros países. Sua elaboração está pautada na tentativa do estabelecimento de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que vem sendo elaborada desde junho de 2015.

No site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), há uma publicação explicando que o resultado do IDEB do Ensino Médio de 2015 não alcançou a meta prevista, ao contrário, manteve o índice de 2011.

O objetivo era que chegasse a 4,3; mas o IDEB continua na casa dos 3,7. Apenas dois estados alcançaram a meta: Pernambuco e Amazonas. Quase a totalidade dos alunos está matriculada na rede estadual e o baixo desempenho reforça a urgência pela reforma do Ensino Médio, que vai flexibilizar e criar uma nova arquitetura capaz de atrair os jovens (INEP, 08/09/2016).

Na nota, observamos que a justificativa dada para a Reforma do Ensino Médio está bem fundamentada nos números, que demonstram a não evolução dos resultados. No mesmo site é possível ver os dados dos indicadores anteriores: 2005 – 3,4; 2007 – 3,5; 2009 – 3,6; 2011 – 3,7; 2013 – 3,7; 2015 – 3,7. Há o crescimento de 0,1 em 2007, 2009 e 2011, mas depois o resultado se mantém inalterado por 2 anos consecutivos.

Para Gadotti, “medir é importante na avaliação educacional” (2013, p.10), pois é a partir de dados quantitativos, que se torna possível ter uma base para o estabelecimento de metas e políticas. O IDEB foi introduzido em 2007, pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o qual queria controlar melhor as metas objetivas, associando qualidade e quantidade (GADOTTI, 2013).

Outra coisa que nos chama bastante a atenção nessa publicação é a presença do termo “flexibilizar”. Esse termo faz com que o sujeito seja tomado por sentidos “positivos” pertencentes a uma certa posição política que vai contra àquilo que é visto como rígido, autoritário. Flexível pode caracterizar algo como dobrável, maleável, como também

37 O IDEB é um indicador que relaciona o desempenho dos alunos com dados de fluxo escolar. É realizado a cada 2 anos e participam os alunos do 5º e do 9º ano do ensino fundamental da rede pública e da 3ª série do ensino médio (redes pública e privada por amostra) que são avaliados em Leitura e Matemática. Os dados de fluxo escolar (taxa de aprovação) são verificados a partir do Censo Escolar. Os dados de desempenho são apurados pela SAEB/Prova Brasil. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dados-do-ideb-2015-ja-estao-disponiveis-para-consulta/21206

representar elasticidade ou agilidade de determinada coisa ou pessoa. Algo caracterizado como flexível, geralmente, consegue ser moldado ou ajustado conforme as necessidades e conforto de seu usuário. Quando usado de maneira conotativa, a palavra pode também indicar uma capacidade de adaptar-se de maneira fácil a atividades, ambientes ou situações. Nos setores profissionais, por exemplo, o termo circula como algo vantajoso para pessoas que conseguem desempenhar funções multifacetadas e diversificadas.

Na sequência discursiva, o sujeito da reforma do Ensino Médio é tomado pelos sentidos contrários daquilo que é rígido, tomado pelo autoritarismo, há a preocupação para aquilo que se molda ao que o aluno precisa, para seu conforto e suas necessidades. Além disso, o sujeito de “flexibilizar” traz a positividade de “criar uma nova arquitetura capaz de atrair jovens”, os quais pertencem a uma sociedade “flexível” ou “líquida”, de acordo com o filósofo Zygmunt Bauman (2001).

Para Bauman (2001, p.9), “fluidez” ou “liquidez” são “metáforas adequadas quando queremos captar a natureza da presente fase, nova de muitas maneiras, na história da humanidade”. Em sua obra *Modernidade Líquida*, analisa as relações de comportamentos rápidos e fluidos do mundo atual, de forma a entender como essas relações foram impactadas pelo capitalismo globalizado.

O autor caracteriza essa fase como líquida fazendo analogia ao estado da matéria que mais se transforma, visto que considera o homem dessa modernidade fluído, ou seja, com grande flexibilidade e capacidade de adaptação. Trata-se de um indivíduo capaz de apresentar diversas mudanças comportamentais, intelectuais e sentimentais, que consegue acompanhar o ritmo de transformação da nova sociedade.

Os fluidos se movem facilmente. Eles “fluem”, “escorrem”, “esvaem-se”, “respingam”, “transbordam”, “vazam”, “inundam”, “borrifam”, “pingam”; são “filtrados”, “destilados”; diferentemente dos sólidos, não são facilmente contidos – contornam certos obstáculos, dissolvem outros e invadem ou inundam seu caminho. Do encontro com sólidos emergem intactos, enquanto os sólidos que encontraram, se permanecem sólidos, são alterados – ficam molhados ou encharcados (BAUMAN, 2001, p.8).

A era moderna, para Bauman, é considerada sólida porque os processos, a sociedade e os relacionamentos não se encaixavam perfeitamente em qualquer ambiente, sofriam dificuldade de adaptação ao novo.

No termo que analisamos anteriormente, flexibilizar, circulam sentidos também dessa modernidade líquida, dessa necessidade de nossa sociedade em ser mais flexível, apta à mudanças. Portanto, o ensino também deve assumir essa característica.

Em 2017, com base na MP746, houve a aprovação da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, conhecida como a Lei da Reforma do Ensino Médio. Em seu Artigo 3 dispõe que:

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2017, p.1).

Como vemos, a oferta obrigatória do ensino do idioma espanhol, aprovada em 2005, passou a “**incluir, obrigatoriamente**, o estudo da língua inglesa” e em contrapartida “a **poder ofertar** outras línguas estrangeiras, em **caráter optativo**”. A sequência discursiva traz uma série de determinações que regulam politicamente o lugar do espanhol no ensino. O “poderão ofertar” abre a direção contrária e o “preferencialmente o espanhol” que traz politicamente um lugar privilegiado para o espanhol, significa em contrapartida uma abertura para a entrada de outras línguas. O “caráter optativo” também abre para outras possibilidades e os efeitos de sentidos seguem na construção de um sujeito regulador que categoriza o espaço do espanhol no ensino: “de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas”. Em resumo, o que mudou é que antes o aluno poderia escolher entre cursar ou não a disciplina, e agora deverá esperar que a escola ofereça, além da língua inglesa, outra língua.

Retomando nosso objetivo inicial, o de compreender o modo como foi construído pela mídia os gestos políticos pela obrigatoriedade e facultatividade do ensino de língua espanhola, novamente selecionamos notícias veiculadas na *internet* sobre esse acontecimento, agora apenas sobre a facultatividade. Veremos, nas subseções a seguir, como o gesto da política pública governamental é construído a partir de diferentes posições políticas. Para isso, adotamos as nomenclaturas “política de direita” e “política de esquerda” para distinguir essas diferentes posições políticas.

Antes, porém, é importante justificar a escolha desses termos, já que, segundo Orlandi (2015, p. 15) “a língua produz sentidos por/para os sujeitos”. No caso dessas nomenclaturas, seus sentidos passaram a ser adotados pela linguagem política no decorrer do século XIX e são usados para contrastar ideologias, conforme Bobbio (1995). Caracterizam

bem a distinção que nos propomos fazer nas subseções a seguir, visto que preservam até hoje a representação do universo conflituoso da política.

Direita e esquerda são termos antitéticos que há mais de dois séculos têm sido habitualmente empregados para designar o contraste entre as ideologias e entre os movimentos em que se divide o universo, eminentemente conflitual, do pensamento e das ações políticas. Enquanto termos antitéticos, eles são, com respeito ao universo ao qual se referem, reciprocamente excludentes e conjuntamente exaustivos (BOBBIO, 1995, p. 31).

Em seu livro, *Direita e esquerda: razões e significados de uma distinção política*, Norberto Bobbio, acrescenta que tais termos podem estar desaparecendo, por questões de diferentes ideologias que vem surgindo nos últimos tempos, dando lugar a um terceiro termo. Entretanto, não nos ateremos a esse último, visto que não se trata de nosso objetivo nesse momento. Apesar desse terceiro termo, Bobbio acrescenta que:

“Esquerda” e “direita” indicam programas contrapostos com relação a diversos problemas cuja solução pertence habitualmente à ação política, contrastes não só de ideias, mas também de interesses e de valorações a respeito da direção a ser seguida pela sociedade, contrastes que existem em toda a sociedade e que não vejo como possam simplesmente desaparecer (BOBBIO, 1995, p. 33).

Quando menciona “contrastos” conseguimos justificar nossa escolha pelos subtítulos, já que cada política é caracterizada de uma forma diferente. As SDs que caracterizamos como discursos pertencentes a uma política de direita ou de esquerda estão constituídas dessas ideias, interesses e valorações diferentes que o autor menciona.

Bobbio ainda acrescenta em seu texto que direita e esquerda poderiam ser substituídas por outros dois termos, talvez mais usados inclusive: “conservadores” e “progressistas”. Além disso, afirma que “(...) as expressões direita e esquerda continuam a ter pleno curso na linguagem política. Todos os que as empregam não dão nenhuma impressão de usar palavras irrefletidas, pois se entendem muito bem entre si (BOBBIO, 1995, p.63). Portanto, as pessoas da sociedade em geral têm plena consciência de seu significado: “a conservação é de direita e a mudança, de esquerda” (BOBBIO, 1995, p.64). Isso significa muito em nossas análises, que trataremos a seguir.

Conforme comentamos anteriormente, o recorte histórico no qual estamos trabalhando, mostra a tomada de decisões depois de atos políticos caracterizados pela saída da esquerda do poder, “derrubada” pela oposição direita. Para o autor, “a própria categoria da

política é representada, em uma bem conhecida teoria, pela díade amigo-inimigo, que resume em nível da mais alta abstração a ideia da política como espaço do antagonismo, cuja forma extrema é a guerra (...) (BOBBIO, 1995, p.66).

Para Bobbio, a esquerda é igualitária e a direita, inigualitária. Igualitária no sentido de ser uma doutrina ou um movimento que “tendem a reduzir as desigualdades sociais e a tornar menos penosas as desigualdades naturais” (BOBBIO, 1995, p.100). Ou seja, apesar das igualdades e desigualdades dos homens, a esquerda aprecia e considera mais importante para a boa convivência aquilo que une os povos, por isso tende a atenuar as diferenças. Por outro lado, a direita, inigualitária, considera que a diversidade é a coisa mais importante para instituir uma boa convivência, portanto, inclina-se para acentuar as diferenças.

O igualitário parte da convicção de que a maior parte das desigualdades que o indignam, e que gostaria de fazer desaparecer, são sociais e, enquanto tal, elimináveis; o inigualitário, ao contrário, parte da convicção oposta, de que as desigualdades são naturais e, enquanto tal, inelimináveis (BOBBIO, 1995, p.105).

Possenti e Motta afirmam que, quando consideramos “direita” e “esquerda” como formações discursivas, os semas que os caracterizam, seriam, fundamentalmente, **igualdade e justiça** – esquerda e **diferença e ordem** – direita (2011, p.271, grifo dos autores). Eles ainda falam sobre semas “secundários”:

Semas secundários seriam os relativos ao papel da natureza (maior para a direita) e da sociedade (maior para a esquerda), ao do Estado (menor para a direita, exceto quando se trata de repressão, em decorrência do sema /ordem/) e maior para a esquerda (como corretor de desigualdades) e do Mercado (em relação ao qual se inverte a posição anterior) etc (POSSENTI; MOTTA, 2011, p. 271).

Possenti e Motta (2011) fazem tais afirmações a partir das reflexões de Bobbio, que comentamos anteriormente, e de Bresser-Pereira (2007), o qual diferencia “direita” e “esquerda” tendo como base os critérios “justiça social e ordem pública de um lado, e o reconhecimento ou não da necessidade de intervenção do Estado na economia, de outro” (BRESSER-PEREIRA, 2007, p.83 apud POSSENTI; MOTTA, 2011, p. 271).

Com base nesses conceitos e outras reflexões, veremos, nos gestos analíticos a seguir, de que forma a mídia construiu os gestos políticos da facultatividade do ensino de língua espanhola no ensino regular brasileiro.

4.2.1 Política de direita: apagando o Outro

Conforme explicamos na subseção anterior, no termo “direita” circulam sentidos de uma política conservadora, inegalitária (que acredita que as desigualdades são naturais e inelimináveis) (Bobbio,1995); sentidos também de diferença e de ordem (Possenti e Motta, 2011). Nas SD que analisamos a seguir, observamos que esses sentidos estão em circulação e que, por isso, pertencem à formação discursiva da política de direita. Por esse motivo, as separamos nessa subseção.

Nas SD analisadas, o sujeito da posição da imprensa, sempre atravessado por vários outros discursos, no fio linguístico, no intradiscorso, o espanhol aparece em uma posição lateral, como em (19) e (20):

(19) “Reforma no ensino médio dispensa aulas de **educação física, artes e espanhol**”³⁸ (O Dia, 22 de setembro de 2016)

(20) “**Artes, educação física e espanhol** não são mais obrigatórios”³⁹ (Correio Braziliense, 22 de setembro de 2016)

Em (19), observamos que o sujeito aí constituído pela ruptura, pela “reforma no ensino médio” é marcado também pelos sentidos de determinação de um ato legal em “não são mais”, ou seja, um ato que “regula a existência” determinando o que é e o que não é. Nessa direção, temos também uma posição jurídica própria do ambiente escolar com “dispensa aulas”. O enunciado circula em relação à frequência escolar como em “o aluno foi dispensado das aulas hoje”. Na circulação desses sentidos, vem uma hierarquia entre as disciplinas, a “importância” de cada uma delas nesse rol de disciplinas “desvalorizadas”, “dispensáveis” quando comparadas à língua portuguesa, por exemplo, e, sobretudo, às de outras áreas como biologia e matemática.

Assim, é decisivo ressaltar que na linearidade intradiscursiva vem uma ordem hierárquica entre as disciplinas. Em (19) e (20), o fluxo linguístico discursivo alterna as

38 Disponível em: <http://odia.ig.com.br/brasil/2016-09-22/reforma-no-ensino-medio-dispensa-aulas-de-educacao-fisica-artes-e-espanhol.html>. Acesso em: 21/05/2017.

39 Disponível em: http://www.correio braziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino_educacaobasica/2016/09/22/ensino_educacaobasica_interna,549976/carro-chefe-da-reforma-e-o-ensino-integral.shtml. Acesso em: 21/05/2017.

posições em educação física, artes / artes, educação física, mas mantém o espanhol na posição final da ordenação.

De certo modo, esses sentidos da dispensa e do não obrigatório, que vêm atravessados por positivities, se encontram com efeitos de sentido que constroem relações pragmáticas, do senso comum, observado a partir da entrada do enunciado “abre mão” abaixo.

(21) “Plano do ensino médio **abre mão** de artes e educação física e repete meta”⁴⁰ (Folha de São Paulo, 22 de setembro de 2016).

O enunciado, a fórmula (KRIEG-PLANQUE, 2010) “abrir mão”, significa o sujeito que coisifica a relação com o ensino. É a desistência de alguma coisa posto que estamos diante de uma relação manual. Por esse percurso, o efeito de sentido produzido vem pelo gesto do descarte, do largar, do abandono, do desinteresse, enfim, da desistência. Assim, temos um gesto discursivo de ruptura pragmática com “aquilo que é desnecessário”. O fato de o espanhol não aparecer no título, mas ser comentado no texto, a nosso ver, é parte da constituição do sujeito que regula e categoriza um lugar hierarquicamente inferior para a língua de Cervantes.

Outra expressão a ser observado na SD (21) é “repete meta”. De acordo com Gadotti,

Temos uma **cultura do incomensurável** (grifos do autor), do imponderável. São raros os planos que apresentam dados quantitativos. Não há estimativa dos recursos necessários para fazer frente aos desafios e metas estabelecidas. Não se sabe quanto vai custar implementar mudanças ou inovações educacionais (GADOTTI, 2013, p.9)

Quando o IDEB foi introduzido pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007, essa lógica, de acordo com Gadotti (2013), foi invertida. Tornou-se possível controlar as metas objetivas, associando qualidade e quantidade.

A expressão “repete meta” faz circular sentidos próprios do discurso da burocracia, aquela que se vale de indicadores, instrumentos, como o IDEB, para orientar a educação. E, se a meta é repetida, recorreremos à memória discursiva de uma das justificativas para Reforma do Ensino Médio, o fato de o Ensino Médio não alcançar a meta prevista para 2015 e manter o índice de 2011. Ou seja, o sujeito é tomado por sentidos de que a educação

40 Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/09/1815828-novo-ensino-medio-usa-meta-antiga-e-exclui-artes-e-educacao-fisica.shtml>. Acesso em: 03/07/2017.

básica brasileira tem como base alguns indicadores, os quais a significam como de baixa qualidade, por não alcançar metas.

Cabe ressaltar um outro detalhe da SD (21), noticiada pelo site do jornal Folha de São Paulo, a mudança de título em seu endereço eletrônico (URL):

(21) “**Plano** do ensino médio **abre mão** de artes e educação física e **repete meta**”

<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/09/1815828-novo-ensino-medio-usa-meta-antiga-e-exclui-artes-e-educacao-fisica.shtml>

A expressão “plano do ensino médio” é trocada por “novo ensino médio”, “repete meta” por “meta antiga”, e “abre mão” por “exclui”. Os sentidos oriundos do discurso da burocracia, “plano”, “meta”, deslizam para os sentidos do discurso do novo, entretanto, significando o sujeito a partir de uma negatividade, aquela que “exclui” e que usa uma meta “antiga”. Nos parece, portanto, que nossa hipótese de que a educação é significada como de baixa qualidade, é comprovada, visto que, apesar de operar no plano do novo, usa aquilo que é antigo, talvez por falta de competência.

Outra palavra que produz um efeito de sentido muito parecido com “abre mão”, é “flexível”, que aparece nas SD (22), (23) e (24):

(22) “Novo ensino médio terá currículo **flexível** e mais horas de aula. Reforma da etapa **abre espaço** para exclusão de artes e educação física⁴¹” (O Globo, 23 de setembro de 2016).

(23) “Reforma do ensino médio **flexibiliza** currículo e incentiva período integral⁴²” (O Globo, 22 de setembro de 2016).

(24) “MP do ensino médio **flexibiliza** disciplinas e exclui artes, educação física e espanhol⁴³” (Estadão, 22 de setembro de 2016).

41 Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/novo-ensino-medio-tera-curriculo-flexivel-mais-horas-de-aula-20164798>. Acesso em: 28/06/2017.

42 Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/reforma-do-ensino-medio-flexibiliza-curriculo-incentiva-periodo-integral-20160071>. Acesso em: 28/06/2017.

43 Disponível em: <http://fotos.estadao.com.br/fotos/educacao,mp-do-ensino-medio-flexibiliza-disciplina-e-exclui-artes-educacao-fisica-e-espanhol,636358>. Acesso em: 10/07/2017.

Em (22) e (23), temos o discurso do “novo” e da “reforma”, uma memória discursiva que circula no senso comum como algo que já está velho, ultrapassado, estragado e precisa de reparos. Isso reforça, da mesma forma que em (20), o caráter do novo, da mudança, daquilo que é positivo. Podemos então estabelecer uma relação parafrástica entre “forma /velho /obrigatório /autoritário” e “reforma/novo /flexível /democrático”.

Vale ressaltar que o movimento por uma reforma educacional teve início no final dos anos 80 e início dos 90, com o fim da Ditadura Militar. Conforme vimos no capítulo 1 desta investigação, foi uma época de redemocratização do país e, por conseguinte, da educação. O termo “reforma” que encontramos nas SDs (19), (22) e (23) nos remete a uma memória discursiva deste discurso do novo, “modernizador”, que tinha como base o projeto neoliberal, o qual buscava colocar a sociedade brasileira em acordo com a economia mundial, voltada para uma formação para o mundo produtivo, favorável à diminuição dos gastos estatais com a educação, além de outros setores (SILVA SOBRINHO, 2011).

O sujeito do discurso do novo é então constituído também pelos sentidos da “abertura”, como vimos com “abre mão” em (21). Já em (22), o processo opera com o enunciado “abre espaço”. Esse último está acompanhado pelo o enunciado “para exclusão”, o que poderia fazer circular um sentido negativo para essa abertura. Entretanto, não é isso o que acontece se observamos como está funcionando o sentido de “flexibilidade”.

Nessas SD, “flexibilidade” constitui o sujeito pelos sentidos “positivos” próprios de certa posição política da democracia por oposição à “rigidez do autoritarismo”. Esses sentidos positivos vêm também pela estruturação das sequências em “X é Y e Z” de modo a produzir materialmente um efeito aditivo que já se põe como positivo e, além disso, articula dimensões quantitativas irrecusáveis. Vejamos nas especificações abaixo.

“X é Y e mais horas de aula” em (22);

“X e incentiva período integral” (23);

“X e exclui artes, educação física e espanhol” (24).

“X abre espaço para exclusão” (22).

Observemos que o sujeito da “flexibilização” traz as positivities⁴⁴ de “mais horas”, “incentiva” e “abre espaço”. Mas, essa estruturação em “X é Y e Z” trabalha sentidos

44 As positivities de “flexibilização” que aparecem nessas SD coincidem com a analisada na subseção anterior, na sequência discursiva referente à publicação do INEP sobre os índices do Ideb de 2015.

de “exclusão” contraditoriamente como parte positiva da “posição democrática”. Os efeitos de sentido que nelas estão operando estabelecem uma relação de oposição aos observados em algumas SD, que continham predicções como retirar, excluir, fechar portas, limitar como veremos na subseção seguinte.

Para concluir essa subseção, consideremos que, novamente, como em (22), o espanhol não aparece junto à artes e educação física no título, mas sim no corpo do texto. Essa repetição confirma a hipótese da constituição do sujeito que regula e categoriza, através do apagamento, um lugar hierarquicamente inferior para o espanhol. Ou seja, nessas SDs, as quais categorizamos como pertencentes a uma ideologia de “direita”, o sujeito é constituído pelo discurso do novo, da abertura, da reforma, da burocracia e circulam sentidos de que a oferta facultativa do ensino do idioma espanhol é algo positivo. Sua facultatividade é propagada pelo sujeito da posição da imprensa como algo que foi excluído, dispensado, que não é mais obrigatório, por fazer parte da reforma que garante benefícios (flexibilização de disciplinas e currículo, mais horas de aula) para o Ensino Médio, o qual não apresenta bons resultados há alguns anos.

Notamos que há uma coincidência nesses discursos com alguns dos presentes nas notícias veiculadas, na mídia, no momento da aprovação da Lei nº 11.161/2005: o discurso do novo e da burocracia. Em ambos os momentos, o sujeito foi constituído por esses dois discursos, entretanto, ora fazendo circular sentidos de apreciação positiva, ora negativa.

4.2.2 Política de esquerda: enfrentando o Outro

Nesta seção, apresentamos um conjunto de sequências que constroem preponderantemente a política pública a partir de uma contraposição: a política de esquerda⁴⁵, a oposição, diferentemente da posição apresentada na subseção anterior onde o sujeito é constituído a partir das peças legais:

(18) “Plano do ensino médio abre”

(19). “Novo ensino médio terá”

(20) “A reforma do ensino médio flexibiliza”

(21) “A MP do ensino médio flexibiliza”

45 Conforme mencionamos anteriormente, no termo “esquerda” circulam sentidos de uma política igualitária, ou seja, aquela que preza por reduzir as desigualdades sociais, atenuar as diferenças para melhorar a convivência e a união dos povos (BOBBIO, 1995); igualdade e justiça (POSSENTI e MOTTA, 2011).

Ou seja, o sujeito é construído a partir de um afastamento, uma exclusão, um trabalho de apagamento já que os sentidos definem um limite para operar: o plano, a reforma, o novo ensino médio, a MP.

Nas sequências selecionadas nessa seção, o gesto é significado a partir de outra região de sentidos:

(25) “**Governo limita** acesso à cultura ao retirar a obrigatoriedade do ensino de espanhol. Apesar do Brasil fazer fronteira com vários países que falam espanhol, o **Governo Federal fecha uma porta** para acesso ao conhecimento e torna o aprendizado deste idioma um ‘artigo de luxo’”⁴⁶ (Correio Notícia, 23 de setembro de 2016).

(26) “**Governo exclui** espanhol, artes e educação física do currículo do ensino médio”⁴⁷ (Correio do Povo – 22 de setembro de 2016)

Note-se que os sentidos deslizam em direção ao “ator institucional executivo”. A posição sujeito constrói o outro por uma discursividade antidemocrática. Nessa direção, observemos que em (25), a posição é preponderantemente tomada pelo discurso do acesso.

(25) “Governo **limita acesso à cultura** ao retirar a obrigatoriedade do ensino de espanhol. Apesar do Brasil **fazer fronteira com vários países** que falam espanhol, o Governo Federal **fecha uma porta para acesso ao conhecimento** e torna o aprendizado deste idioma um ‘artigo de luxo’”⁴⁸ (Correio Notícia, 23 de setembro de 2016).

Ou seja, o gesto governamental é interpretado em uma região de sentidos em que a posição do sujeito é demarcada em “limita acesso”, “fecha uma porta para acesso ao” e “fazer fronteira com”. Essa demarcação atravessa diferentes dimensões discursivas: “cultura”, “países” e “conhecimento”.

46 Disponível em: <http://correionoticia.com.br/post/wilma-araujo/governo-limita-acesso-a-cultura-ao-retirar-a-obrigatoriedade-do-ensino-de-espanhol/29/15014>. Acesso em: 21/05/2017.

47 Disponível em: <http://correiodopovo.com.br/Noticias/Ensino%20/2016/9/598481/Governo-exclui-espanhol,-artes-e-educacao-fisica-do-curriculo-do-ensino-medio>. Acesso em: 28/06/2017.

48 Disponível em: <http://correionoticia.com.br/post/wilma-araujo/governo-limita-acesso-a-cultura-ao-retirar-a-obrigatoriedade-do-ensino-de-espanhol/29/15014>. Acesso em: 21/05/2017.

“Abrir” e “fechar portas” são enunciados próprios de uma memória discursiva, de uma discursividade informal, popular. E esse “fecha uma porta” produz o efeito de exclusão, de impedimento particularizado e, nesse caso, constrói-se uma “falta grave” para o sujeito nas condições democráticas já que o que se exclui é “o conhecimento”, é “a cultura”.

A SD é também atravessada pelo discurso mercadológico em uma hierarquia de valores: a partir do que é caro e barato, de boa e de má qualidade. Dessa forma, apenas a classe privilegiada poderá se beneficiar, visto que o aprendizado do espanhol se tornou “um artigo de luxo”, portanto, acessível a poucos, somente àqueles que têm condições de pagar por tal benefício. Isso remete a uma memória discursiva da ideologia capitalista. De acordo com Mészáros,

(...) o “capitalismo avançado” pôde seguramente ordenar seus negócios de modo a limitar o período da educação institucionalizada em uns poucos anos economicamente convenientes da vida dos indivíduos e mesmo fazê-lo de maneira discriminadora/elitista (MÉSZÁROS, 2008, p.81).

Durante trinta e cinco anos, o ensino de LE, na educação pública brasileira, não foi obrigatório. De 1961 a 1971, assumiu o caráter optativo, e, de 1971 a 1996, ficou a título de recomendação. O fato do ensino de LE se tornar “um artigo de luxo”, de acordo com a SD (25), nos remete a uma memória discursiva do senso comum, a qual se intensificou naquele período, de que não se aprendia língua estrangeira nas escolas regulares (MACHADO et al., 2007).

Como vimos, a posição-sujeito construída “limita”, “exclui” e “fecha”. Nas SD abaixo, a mídia internacional (de língua espanhola) significa o gesto político como um movimento de “subtração”, de “remoção”. Vejamos.

(27) “**Brasil retira** el idioma español de la enseñanza pública”⁴⁹ (Movidabrasileña, 4 de outubro de 2016)

(28) “**El gobierno golpista de Brasil retira** el idioma español de la enseñanza pública”^{50 51} (Burbuja.info, 22 de outubro de 2016 / El espía digital.com – sem data).

49 Disponível em: <http://movidabrasilena.blogspot.com.br/2016/10/brasil-retira-el-idioma-espanol-de-la.html>. Acesso em: 21/05/2017.

50 Disponível em: <https://www.burbuja.info/inmobiliaria/temas-calientes/830599-gobierno-golpista-de-brasil-retira-idioma-espanol-de-ensenanza-publica.html>. Acesso em: 30/05/2017.

51 Disponível em: <http://www.lespiadigital.com/index.php/noticias/politica/14970-el-gobierno-golpista-de-brasil-retira-el-idioma-espanol-de-la-ensenanza-publica>. Acesso em: 30/05/2017.

A posição política também apaga o domínio global da “reforma” em questão. Ou seja, o objeto do discurso é apenas o “idioma español”; não são mencionados outros aspectos e disciplinas afetadas pela medida, como vimos nas sequências discursivas anteriores.

Nessa região de sentidos, o sujeito é fortemente afetado por uma discursividade que o particulariza. A entrada de “Brasil” na discursividade é parte da posição “exterior”, mas, notemos que há um jogo entre “Brasil retira el idioma”, em (27), isto é, uma posição que constrói o outro (nacional) e “El gobierno golpista de Brasil retira”, em (28), que marca a posição exterior, recortando “não o país”, mas o “governo” significado como “golpista” o que põe em circulação, portanto, o sentido de falta de legitimidade. Como vemos, o sujeito é particularizado por seu exterior específico: a oposição. De acordo com Bobbio (1995), essa oposição faz parte da representação da categoria política, visto que é representada pela díade amigo-inimigo, a qual resume a ideia de política como espaço do antagonismo.

Observemos que há mesmo um deslocamento dos sentidos: de “plano”, “reforma” e “MP” para “Brasil”, “governo” e “governo golpista”. Nessa direção, na sequência (29), trabalhando com a estrutura “X e Y”, nesse processo de particularização. Vejamos.

(29) “**Temer “flexibiliza” ensino médio e exclui artes, educação física e espanhol**”⁵²
(Circuito Mato Grosso, 21 de maio de 2017).

(30) “**Temer cria** por decreto “escola que não pensa”⁵³ (Brasil 247, 23 de setembro de 2016)

Nas sequências acima, inicialmente, nos deparamos com os sentidos deslizados de “governo” para “Temer”. Para Haroche (1992, p. 161), a relação entre “ser qualquer um (não importa quem)” e “ser alguém (preciso)”, ou seja, ser uma “pessoa” e “uma pessoa bem definida”, remete à questão da identidade a partir da religião e do direito. Nesse caso, o nome próprio recorta o “outro antagônico” constitutivo da posição política em construção. Trata-se de um discurso de “ordem pessoal”, aquele que estabelece uma relação frontal, individual, não da coletividade institucional que constitui o governo, o poder executivo.

Em (29) e (30), temos “Flexibiliza” e “exclui”/“cria por decreto”. O “flexibiliza”, como vimos, traz sentidos positivos da posição democrática do “tornar-se

52 Disponível em: <http://circuitomt.com.br/editorias/cidades/92948-temer-flexibiliza-ensino-madio-e-exclui-artes-educaao-fasica-e-.html>. Acesso em: 21/05/2017.

53 Disponível em: <https://www.brasil247.com/pt/colunistas/esmaelmorais/256715/Temer-cria-por-decreto-%E2%80%9Cescola-que-n%C3%A3o-pensa%E2%80%9D.htm>. Acesso em: 28/06/2017.

menos rígido, ceder, ou seja, é uma “abertura”. Nesse caso, como está marcado com aspas, entra em operação um outro discurso: o não democrático. Isto é, há um entrecruzamento de discursos que afetam o sujeito (AUTHIER-REVUZ, 1990). Essa posição “não democrática” na “democracia” formal também observamos na SD (26).

O sujeito é constituído de outra forma com os sentidos jurídicos, como podemos observar na SD (30). As formas “X cria” e “por decreto” provocam diferentes efeitos de sentido. Primeiramente, temos os sentidos positivos da “criatividade”, como “algo formulado no pensamento”, estão sendo recortados através do instrumento “por decreto”, o “Decreto Lei”. Quer dizer, é uma operação do poder executivo metonimizado em Temer, que sobrepõe anormalmente as funções do legislativo. Já a expressão “cria por decreto” produz o efeito de sentido daquilo que “não existe” ou “não deveria existir”, mas fora “inventado”.

Cabe ressaltar que o Legislativo também opera em um plano hipotético, de “invenções”, de “criações”, antes da vigência do texto legal. Entretanto, nesse caso, os sentidos que circulam dizem respeito ao fato de apenas o Executivo legislar, dentro da esfera administrativa, sem a aprovação do Poder legislativo.

“Decreto Lei” é um instrumento de intervenção, de força, de poder. Ele faz o sujeito funcionar, então, afetado por uma memória discursiva (ORLANDI, 2007) do autoritarismo nacional brasileiro⁵⁴, quando, quem apoiava o golpe dos militares, era considerado de direita. O sujeito, afetado por uma FD da posição política de “esquerda”, enxerga o governo de “direita” como não democrático e neoliberal, que tem como prioridades o controle total do Estado, a privatização de bens comuns, flexibilização de direitos conquistados (como a aprovação da Lei que garante a oferta obrigatória do ensino de língua espanhola), entre outras coisas, em nome do livre mercado que pode gerar ainda mais desigualdades sociais.

Finalizamos essa subseção concluindo, portanto, que nas SDs, que categorizamos como pertencentes a uma ideologia de “esquerda”, o sujeito é constituído por um discurso de ordem pessoal, antidemocrático e mercadológico, fazendo circular sentidos de que a publicação da MP/Lei que torna facultativa a oferta do ensino de língua espanhola é algo negativo. Isso se dá pelo fato de que o sujeito da posição da imprensa propagou os sentidos de que o governo, particularizado na figura de Temer, “excluiu”, “retirou” o ensino de língua espanhola da educação pública, de modo a subtrair benefícios da população brasileira, através

⁵⁴Conforme descrevemos no Cap.I, no período da Era Vargas e da Ditadura Militar, principalmente, houve momentos do Poder Executivo legislar através de Decretos Lei e outorgar uma Constituição.

de política antidemocrática, neoliberal e autoritária. Dessa forma, confirmamos nossa hipótese de que a constituição do sujeito se dá através de um enfrentamento de posições políticas antagônicas, o qual é marcado, pela posição “esquerda”, dentre outras coisas, pela promoção da justiça social e pelo nacionalismo anti-imperialista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitos assuntos de nosso cotidiano, com diversas temáticas de interesse público, sobretudo os relacionados com as políticas públicas, vêm sendo alvo dos textos midiáticos. A mídia, operando pelo efeito da evidência ideológica, afeta o imaginário de seus leitores, de modo a transmitir-lhes, como transparentes e verdadeiros, os fatos.

Ao longo de nosso trabalho, buscamos analisar como se deu o processo de constituição dos sentidos no corpus selecionado, no que se refere à entrada (2005) e à saída (2016/2017) do ensino de língua espanhola no cenário educacional brasileiro enquanto acontecimento discursivo, constituído pelo dispositivo midiático – aqui representado pelas publicações veiculadas na internet. Cabe ressaltar que essa “entrada” e “saída”, na verdade, se referem às mudanças em decorrência da publicação da Lei nº 11.161/2005, da MP 746/2016 e da Lei nº 13.415/2017, as quais dispunham sobre o caráter facultativo ou obrigatório da oferta do ensino de língua espanhola no ensino regular brasileiro. Para alcançar nosso objetivo inicialmente proposto, lançamos mão do aporte teórico da Análise de Discurso, a fim de identificar os efeitos de sentido produzidos pelos discursos que circularam na mídia nacional e internacional, através da observação das posições ideológicas nas quais o sujeito se filia.

O movimento e o entrecruzamento de sentidos trabalham a construção de posições antagônicas em diferentes regiões de sentido na mídia/imprensa.

Procuramos trabalhar as formas e as fórmulas da notícia (o novo), as discursividades próprias da mídia que vêm atravessadas pelos discursos da Lei e seus efeitos injuntivos na relação com a memória das conformidades jurídicas, dos princípios do direito. O discurso da mídia é entrecruzado por outros discursos, afetando o sujeito e fazendo circular sentidos diversos (AUTHIER-REVUZ, 1990).

Também procuramos trabalhar a contraparte parte da constituição do sujeito pelas regiões de sentido das políticas públicas para o ensino. Procuramos examinar o movimento dos sentidos sob a égide do discurso político que divide o sujeito em democrático/não democrático. Há o estabelecimento de um embate, de uma guerra de ideologias políticas opostas (BOBBIO, 1995), conservadoras e progressistas, as quais classificamos como de “direita” e de “esquerda”.

No momento da entrada do espanhol, ou seja, quando da aprovação da Lei nº 11.161/2005 que tornava obrigatória a oferta do ensino de língua espanhola no Ensino Médio, nossos gestos analíticos aqui propostos elucidaram que o sujeito da posição da imprensa se inscreve em uma posição jurídica, de modo a tornar legítimo esse processo. Apesar de o

discurso jurídico, muitas vezes, tratar de obviedades, ele se traduz em uma certa obrigação a ser seguida, cumprida. Os discursos jurídico-escolar e jurídico-político também aparecem na constituição desse sujeito, trazendo os sentidos de legitimidade para produzir ruptura, de abertura para o novo, o acontecimento discursivo (PÊCHEUX, 1999). A articulação do discurso jurídico ao midiático produz efeito de algo grandioso, impactante e que merece ser noticiado.

Vale destacar também que o discurso midiático recorre a uma FD da posição política para fazer circular sentidos de personificação, que vêm pelo nome do ex-presidente Lula, enfatizando a responsabilidade pessoal, partidária para o ato legal.

Entrecruzados a esse discurso, temos os discursos do capital e da burocracia, que constituem o sujeito pelos sentidos derivados de uma ideia, crescente com a instauração do neoliberalismo, que trata a educação como uma mercadoria. Formações discursivas de ordem mercadológica e empresarial atravessam esses discursos, fazendo circular sentidos de que a aprovação da Lei se deu pela proposta de perdão de dívida externa com a Espanha, em troca de formação/capacitação de professores brasileiros. Sentidos esses que são validados também pelo discurso do trabalho, o qual constitui o sujeito a partir dessa ideologia capitalista e neoliberal, de modo a significar a educação como um fim do mercado de trabalho (MÉSZÁROS, 2008).

O discurso do novo aparece nesse entrecruzamento de discursos para significar positivities pelo público internacional, ao mesmo tempo em que traz sentidos de reflexão, de algo desconhecido e que merece atenção, reflexão. Observamos também a presença do discurso pedagógico e quantitativo, os quais também trazem uma apreciação positiva ao acontecimento.

Já no momento da retirada do espanhol do ensino regular, ou seja, quando da apresentação da MP 746/2016 e da aprovação da Lei nº 13415./2017 que tornaram facultativa a oferta do ensino de língua espanhola, o sujeito foi constituído a partir de outros discursos. Entretanto, a partir de nossos gestos analíticos, categorizamos essa constituição a partir de duas posições políticas opostas, as quais caracterizamos como de “direita” e “esquerda”.

O sujeito, filiado à ideologia da posição da política de “direita”, regula e categoriza, através do apagamento, um lugar inferior para o espanhol, quando comparado a outras disciplinas numa ordem imaginária de hierarquias de disciplinas a serem ofertadas. A constituição do sujeito se dá pelo entrecruzamento do discurso midiático pelos discursos do novo, da abertura, da reforma, fazendo circular sentidos de que a retirada da obrigatoriedade

da oferta do ensino do idioma espanhol traz positivamente para o Novo Ensino Médio, que está sendo reformado, e que abre um leque de novas oportunidades para os jovens brasileiros.

O discurso da burocracia também se entrecruza com esses outros discursos, fazendo circular os sentidos de que essa etapa da educação básica não alcançava suas metas há alguns anos, mesmo tendo a língua espanhola presente em seu currículo. Ou seja, o sujeito da posição da imprensa propaga sentidos de sua exclusão/retirada/dispensa/não obrigatoriedade será benéfica para a reforma educacional que está acontecendo no país. Dentre tais benefícios, está mais horas de aula e flexibilização de disciplinas. Ora, se uma disciplina é retirada grade curricular, suas horas de aula ficarão disponíveis para serem ocupadas por outras disciplinas. O interessante é pensar que a ocupação desse lugar é tomado pelos sentidos de “flexibilização”, uma expressão com sentido resultante da modernidade líquida (Bauman, 2001) na qual está inserida nossa sociedade atual.

Por outro lado, o sujeito, que se filia à ideologia da política de “esquerda”, é constituído por um discurso de ordem pessoal e antidemocrático, através de um enfrentamento de posições políticas antagônicas. Isso faz circular sentidos de que a facultatividade da oferta de língua espanhola, aprovada pela MP 746/2016 e pela Lei nº 13.415/2017, traz prejuízos para a sociedade brasileira. O sujeito da posição da imprensa propaga os sentidos de que o governo brasileiro, particularizado na figura do então presidente Temer (o qual assumiu o poder através de um ato caracterizado como ilegítimo por essa ideologia política de esquerda), é o responsável direto pela retirada/exclusão da disciplina da grade curricular escolar. Além disso, há a circulação de sentidos de uma política antidemocrática, neoliberal e autoritária, recuperados através de uma memória discursiva do autoritarismo nacional, que “exclui/retira” uma disciplina importante da grade curricular escolar, subtraindo os benefícios a população conquistados por outro governo.

O discurso mercadológico também aparece nesse entrecruzamento de discursos que afeta o sujeito, através de uma memória discursiva, caracterizando o ensino de língua espanhola como um artigo de luxo, o qual só será acessível à classe mais privilegiada que pode pagar por tal aprendizado. Isso faz circular sentidos de que será crescente a desigualdade social, vista pela ideologia da política de esquerda, como algo que deve ser atenuado para melhorar a união dos povos.

É importante ressaltar os sentidos que isso traz para o cenário político pelo qual o Brasil estava passando naquele momento, ou seja, o entendimento de um acontecimento histórico construído a partir dos discursos midiáticos. A ex-presidente Dilma Rousseff havia acabado de interromper seu mandato em decorrência de um *impeachment*, que mobilizou toda

a política nacional por caracterizar-se por uma luta de classes, de posições antagônicas, que de um lado queriam seu impedimento e, de outro, acreditam que tudo aquilo era um “golpe” para retirar a “esquerda” do poder. Seu então vice-presidente, Michel Temer, assumia a presidência, tentando romper com os principais paradigmas daquela ideologia de política de esquerda. E, instituir essa política de reforma educacional, foi um de seus primeiros atos. Portanto, tornar facultativa a oferta do ensino de língua espanhola caracterizou-se como uma batalha, dentro do contexto de uma guerra sustentada pelas relações de poder que se estabelecem, discursivamente, de modo a afetar a maneira como a realidade é construída, bem como, as relações sociais.

Nesse sentido, é válida a tentativa de entender o papel da mídia/imprensa na construção de “verdades”, na sociedade atual, uma vez que (re)produz identidades (GREGOLIN, 2007).

Deste modo, ao finalizar esta pesquisa, esperamos que ela possa contribuir para o entendimento de como esse acontecimento histórico é construído discursivamente nos textos midiáticos, bem como sua significação é revestida ora por um teor positivo, ora negativo, a depender da FD de posição política assumida pelo sujeito da imprensa, perpassando por condições de produção e memórias discursivas.

REFERÊNCIAS

- ALEXY, Robert. Teoria da argumentação jurídica. São Paulo: Landy, 2001.
- ALTHUSSER, L. P. Aparelhos ideológicos de Estado. 7ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade (s) enunciativa (s). In: Cadernos de estudos linguísticos, Campinas, UNICAMP – IEL, n.19, jul. / dez. 1990.
- BARONAS, R.L.; COX, M. I. P.. A circulação de enunciados destacados na mídia e a produção pletórica de enunciados. *Signum. Estudos de Linguagem*, v. 15, p. 13-38, 2012.
- BARONAS, R.L. Formação discursiva em Pêcheux e Foucault: uma estranha paternidade. In: Vanice Maria Sargentini; Pedro Navarro Barbosa. (Org.). Michel Foucault e os domínios da linguagem. São Carlos SP: Claraluz Editora, 2004, v.1, p. 45-62.
- BAUMAN, Zygmunt. Modernidade líquida. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. Trad. Plínio Dentzien.
- BOBBIO, Norberto. Direita e esquerda: razões e significados de uma distinção política. S. Paulo: Unesp, 1995.
- BENVENISTE, Émile. Problemas de Linguística Geral I. Trad. Maria da Glória Novak e Luiza Neri; rev. Prof. Isaac Nicolau Salum. Série 5 – Letras e Linguística. Vol. 8. São Paulo: Ed. Nacional, Ed. da Universidade de São Paulo, 1976.
- BERNARDO-SANTOS, W. J.. Intervenções na construção do conhecimento: reflexão, produtividade e tecnologia. In: BERNARDO-SANTOS, Wilton James; CARDOSO, Ana Maria Leal; LIMA, Geralda de Oliveira Santos. (Org.). DISCURSO, LITERATURA e ENSINO: análise e reflexão. 1ed. Aracaju: Editora Criação, 2015, v. 1, p. 41 - 59.
- BRASIL, Luciana Leão. Michel Pêcheux e a Teoria da Análise de Discurso: Desdobramentos Importantes para a Compreensão de uma Tipologia Discursiva. *Linguagem. Estudos e Pesquisas (UFG)*, v. 15, p. 173-184, 2011.
- DAROS, R.. O Ensino de Línguas Estrangeiras no Segundo Reinado. *Revista In-Traduções*, v. 6, p. 62-81, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/intraducoes/article/view/62257/38656>. Acesso em: 29/04/2019).v. 3, n. 5 (2011).
- DAY, K. C. N. & SAVEDRA, M. M. G. O ensino de línguas estrangeiras no brasil: questões de ordem político-linguísticas. *Fórum Linguístico, Florianópolis*, v. 12, n.1, p. 560-567, jan. /mar, 2015.
- FÁVERO, L. L.. O Ensino da Língua Portuguesa na Primeira República. In: Solange Rodrigues de Castro; Elisabeth Ramos da Silva. (Org.). Formação do pessoal docente: contribuições de pesquisas em linguística aplicada. 1ed. Taubaté: Cabral Editora, 2006, v. , p. 29-47. Disponível em: <http://www.org.br/index.php/revista-helb/ano-9-no-9-12015/245-reflexoes-sobre-a-escola-na-primeira-republica-o-ensino-de-portugues>. Acesso em 20 de janeiro de 2019.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. Introdução: O quadro atual da análise de discurso no Brasil – um breve preâmbulo. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M.C.L.(org). Michel Pêcheux e a análise do discurso: uma relação de nunca acabar. São Carlos: Claraluz, 2007.

GADOTTI, Moacir. Qualidade na educação: uma nova abordagem. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2013.

GALEANO, Eduardo. As veias abertas da América Latina. Trad. Sergio Faraco. Porto Alegre: L&PM, 2016.

GOMES, Ulisses da Silva (...) Remediado está: implicações do processo de significação de greve na relação entre o Poder Legislativo e o Poder Judiciário a partir da Constituição Federal de 1988./ Ulisses da Silva Gomes – Niterói, 2015. Dissertação (Programa De Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal Fluminense, 2015.

GUIMARÃES, A. História do ensino de espanhol no Brasil. 11. ed. [S.l.]: Scientia Plena, 2011. 9 p. v. 7. Disponível em: <<http://www.scientiaplena.org.br>>. Acesso em: 05 set. 2018.

GUIMARÃES, E. R. J.. Espaço de enunciação, cena enunciativa, designação. Laboratório Corpus: UFSM, Jan./Mar 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/fragmentum/article/download>. Acesso em 05/11/2019.

GUIMARÃES, E. R. J..Política de Línguas na América Latina. Relatos 7, Campinas-HIL/UNICAMP, n.7, p. 5-11, 2001. Disponível em : https://www.unicamp.br/iel/hil/publica/relatos_07.html. Acesso em 30 de junho de 2018.

GREGOLIN, M. R. F. V.. Análise do Discurso e mídia: a (re)produção de identidades. Comunicação, Mídia e Consumo (São Paulo), v. 04, p. 12-26, 2007.

HAROCHE, C. Fazer dizer, querer dizer. São Paulo: HUCITEC, 1992.

KRIEG-PLANQUE, A. A noção de “fórmula” em análise do discurso: quadro teórico e metodológico. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MACHADO, Rachel et al. História do Ensino de Línguas no Brasil: Avanços e Retrocessos. Revista Helb, Brasília, 2007. Ano 1, v. 1 - ISSN 1981 6677. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-1-no-1-12007/98-historia-do-ensino-de-linguas-no-brasil-avancos-e-retrocessos>. Acesso em: 13/07/2019.

MALTA, G.. Qual espanhol ensinar no Brasil?. Revista Helb, Brasília, 2008. Ano 2, v. 2, p. 5 - ISSN 1981 6677. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-2-no-2-12008/105-qual-espanhol-ensinar-no-brasil>. Acesso em: 13/07/2019.

MEDEIROS, Caciene Souza de. As condições de produção e o discurso na mídia: a construção de um percurso de análise. Sessões do Imaginário (Online), v. 20, p. 48-55, 2008.

MELO, Iran Ferreira de. Análise do discurso e análise crítica do discurso: desdobramentos e intersecções. Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura. Ano 05, n.11 - 2º Semestre de 2009- ISSN 1807-5193.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. 2ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOREIRA, Antonio F.; SILVA, Tomaz Tadeu. (Orgs.). Currículo, Cultura e Sociedade. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MULIK, K, B. O ensino de língua estrangeira no contexto brasileiro: um passeio pela história. In: Crátulo: Revista de Estudos Linguísticos e Literários, UNIPAM, 5(1):14-22, 2012.

MUSSALIM, Fernanda ; BARONAS, Roberto Leiser . Reflexões de um analista do discurso. In: Brunelli, Anna Flora; Mussalim, Fernanda; Fonseca-Silva, Maria Conceição. (Org.). Língua, texto, sujeito e (inter)discurso. São Carlos: Pedro & João, 2013, v. 1, p. 141-167.

NERUDA, Pablo. Poema 15. In: NERUDA, P. Veinte poemas de amor y u na canción desesperada. Disponível em: <https://www.biblioteca.org.ar/libros/656381.pdf>. Acesso em: 20/06/2019.

ORLANDI, E. P.. Análise de discurso: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2015.

_____. A questão do assujeitamento: um caso de determinação histórica. ComCiência, v. 89, p. 2, 2007. Disponível em: <http://www.comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&edicao=26&id=296>. Acesso em: 15 de junho de 2019.

_____. Discurso: fato, dado, exterioridade. In: CASTRO, M.F.P. (Org.). O método e o dado no estudo da linguagem. Campinas: Editora da Unicamp, 1996b. p. 209-218.

_____. (Org.) Política Lingüística na América Latina. Campinas: Pontes, 1988.

PALMA FILHO, J. C. (organizador). Pedagogia Cidadã. Cadernos de Formação. História da Educação. 3. ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP- Santa Clara Editora, 2005 – p.61-74. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/107/3/01d06t05.pdf>. Acesso em: 10/07/2019.

PÊCHEUX, Michel. O discurso: estrutura ou acontecimento. Trad. Eni Puccinelli Orlandi, 6. ed. Campinas: Pontes, 2010.

_____. Papel da memória. In: Achard, P. Papel da memória. Trad. e introdução José Horta Nunes. Campinas SP, Pontes, 1999.

_____. Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni P. Orlandi et all. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997. (Coleção Repertórios).

_____. A análise de discurso: três épocas (1983). In: GADET, Françoise; HAK, Tony. Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da Unicamp, 1997. p. 307-315.

PETRI, Verli. Algumas reflexões sobre o sujeito nos estudos da linguagem. Língua e Instrumentos Linguísticos: Revista da UNICAMP, Campinas – São Paulo, v. 1, n. 13/14, p. 65-74, 2004.

POSSENTI, S. Questões para analistas do discurso. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

POSSENTI, S.; MOTTA, Ana Raquel. Direita e esquerda: volver!. In: Roberto Leiser Baronas. (Org.). Análise do discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva. 2 ed.. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011, v. 1, p. 269-287.

RIBEIRO, A. P. G.. A mídia e o lugar da história. Lugar Comum (UFRJ), n. 11, p. 25-44, 2000.

RODRIGUES, Natália. Governo de José Linhares. Infoescola: 2017. Disponível em: <http://www.infoescola.com/historia/governo-de-jose-linhares/>. Acesso em: 13/07/2019.

SILVA SOBRINHO, H. F.. Manifestos, resoluções e o peso da lei: o discurso sobre a obrigatoriedade do ensino de Sociologia. In: OLIVEIRA, Dijaci David de; RABELO, Danilo; FREITAS, Revalino Antonio de. (Org.). Ensino de Sociologia: currículo, metodologia e formação de professores. 1ed.Goiânia: UFG/FUNAPE, 2011, v. 1, p. 111-135.

TFOUNI, F.E.V.; TFOUNI, L.V. . A Mídia e a Fabricação do -Bom- Sujeito. Revista Todas as Letras (MACKENZIE. Online), v. 16, p. 116-124, 2014.

DOCUMENTOS CONSULTADOS

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm.

BRASIL. Lei Nº 9.394/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm

_____. MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Parte 1. Bases Legais. Brasília: MEC/SEB, 2000.

_____. Lei Nº 11.161/2005. Dispõe sobre o ensino de língua espanhola. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2005/lei-11161-5-agosto-2005-538072-publicacaooriginal-31790-pl.html>

_____. Medida Provisória Nº 746/2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>

_____. Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>

SITES CONSULTADOS

HELB – História do Ensino de Línguas no Brasil: Linha do Tempo. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/linha-do-tempo>. Acesso em: 05 SET. 2018.

INEP - http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dados-do-ideb-2015-ja-estao-disponiveis-para-consulta/21206.