

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA ESPANHOLA
E LITERATURAS ESPANHOLA E HISPANO-AMERICANA**

MARILENE APARECIDA LEMOS

**O Espanhol em redes de memória.
Antigas rotinas e novos sentidos dessa
língua no Brasil**

SÃO PAULO

2008

LOMBADA

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**Marilene
Aparecida
Lemos**

**O Espanhol em redes de memória. Antigas
rotinas e novos sentidos dessa língua no Brasil**

**MESTRADO
FFLCH/USP
2008**

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA ESPANHOLA
E LITERATURAS ESPANHOLA E HISPANO-AMERICANA**

O Espanhol em redes de memória. Antigas rotinas e novos sentidos dessa língua no Brasil

Marilene Aparecida Lemos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de Concentração: Língua Espanhola.

Orientadora: Prof^a Dra. María Teresa Celada

SÃO PAULO

2008

A Otacilia e Domingos, meus pais.

AGRADECIMENTOS

A Maite Celada, minha orientadora e amiga querida, quem me “adotou” e me acompanha sempre. Meu respeito, admiração e gratidão.

A Neide T. González quem me recebeu, carinhosamente, na USP e acreditou em mim, antes que eu mesma acreditasse. Por todas as vezes que me ouviu, me orientou, me incentivou. Pela oportunidade que tive de trabalhar a seu lado no Curso *Español en el Campus*.

A Onice Payer por sua sensibilidade, pelo valor que imprime a cada pequeno deslocamento meu. Pelas suas contribuições tão valiosas a respeito da memória discursiva e a análise do discurso no Brasil que possibilitaram que se afinasse o rumo da pesquisa e seus objetivos.

A Marisa Grigoletto, por sua forma de expressar o conhecimento, que tanto me ensinou a colocar a humildade antes de qualquer “verdade”. Agradeço imensamente pelas novas direções que tomaram meu trabalho a partir de suas contribuições na banca de qualificação.

A Adrián Fanjul pela admiração que sua relação com a língua(gem) me desperta, suas aulas tão ricas de saber e reflexão e por sua confiança em meu projeto de pesquisa e pela sua sensibilidade em perceber que havia em mim um sujeito em movimento.

A María Zulma Zulikowski quem tanto me ajudou a pensar o “silêncio”. Pelos livros emprestados, por lembrar sempre de mim quando o assunto era o silêncio.

A Mariza Vieira da Silva, da Universidade Católica de Brasília por todas suas valiosas sugestões quando eu estava no início da pesquisa.

A Ana Camblong, da Universidad de Misiones, por sua atenção e respeito as minhas dúvidas. Pela noção de umbral que tanto me fez refletir o sujeito taciturno.

A Walkyria Monte Mór que cedeu um espaço de seu tempo para ajudar-me a refletir sobre as Orientações curriculares.

Aos meus professores na pós-graduação.

Aos meus alunos e ex-alunos da rede pública estadual de São Paulo: por tudo que já vivemos e aprendemos juntos.

Ao Silvio, meu companheiro e amigo. Por sua forma singular de viver e de sentir a vida.

Aos meus irmãos, Darci, Osni e Ivonete; Valdir, Leni e Maria (*in memorium*) por colocarem sempre meus sonhos em primeiro lugar.

A minha querida mãe, por seu exemplo, otimismo, coragem e amor incondicional.

Ao meu sobrinho Rafael Lemos, por tudo o que representa para mim, por sua disposição em me ajudar a qualquer momento e, que tão carinhosamente traduziu o resumo deste trabalho.

A Deus por ter me colocado em frente à Catedral de Salamanca – quando este trabalho estava nascendo – diante de um quadro de céu imensamente azul e de um silêncio somente cortado pelo espetáculo das cegonhas, para que meu pai, junto àquele silêncio, se despedisse da terra.

Ao meu pai, este trabalho e minha eterna gratidão.

*“A injunção a dizer, feita ao sujeito,
não está desligada de seu silenciamento.”*

(J.C. Milner)

RESUMO

Nesta pesquisa partimos da hipótese de que no âmbito da escola pública estadual, o “sujeito taciturno”, que conceitualizamos como “sujeito indeterminado”, está submetido a uma “contradição” por estar exposto a discursividades do Mercado e ter que suportar sua demanda e sua interpelação a partir do lugar de conhecimento, de saber, desenvolvido pela escola sustentada pelo Estado. Essa contradição, no entanto, – de nossa perspectiva – foi trabalhada a partir de alguns “sintomas” da taciturnidade, no real da escola, na relação desse sujeito com o aprendizado da língua espanhola num Centro de Estudos de Línguas, vinculado à escola pública, situado no município de Guarulhos-SP. Essas análises permitem observar que a indeterminação atribuída ao sujeito também teria a ver com um buraco na memória.

Na análise das propagandas de escolas de idiomas, a língua espanhola também se vincula à idéia da construção de uma memória, aos novos sentidos que inclusive lhe são atribuídos a partir da relação que nesses espaços se estabelece entre essa língua e o inglês. Por fim, essa pesquisa trata de mostrar a instauração de uma outra “nova memória” sobre a língua espanhola, marcada academicamente, nas Orientações curriculares nacionais para o ensino médio – conhecimentos de espanhol, publicadas em virtude da sanção da Lei nº 11.161, que torna obrigatória a oferta da língua espanhola nas escolas públicas e privadas brasileiras que atuam no ensino médio.

Palavras chaves: sujeito indeterminado, língua espanhola, imagens de língua, memória da língua, análise do discurso

ABSTRACT

In this research we left of from the hypothesis that in the extent of the state public school, the "taciturn subject", which was defined as the "indefinite subject", is subjected to a "contradiction" for being exposed to the discursivities of the Market and to have to support its demand and interpellation based on place of knowledge, wisdom, developed by the school sustained by the State. This contradiction, however - from our perspective - was elaborated based on some taciturnity "symptoms", on the factual of school, in the relationship from this subject with the apprenticeship of the Spanish language in a Center of Language Studies, linked to the public school located in the city of Guarulhos-SP. These analyses allow to observe that the indetermination attributed to the subject would be also related with a hole in the memory.

In the analysis of language schools' publicity, the Spanish language is also linked to the idea of a memory construction, to the new senses attributed based on the relationship that it establishes between this languages and English in those spaces. Finally, this research shows the establishment of another "new memory" on the Spanish language, academically marked, in the National Curricular Orientations for the secondary education - spanish knowledge, published due to the sanction from the Law n° 11.161, which obligates the public and private brazilian schools to offer the Spanish language for the secondary education.

Keywords: indefinite subject, Spanish, language images, language memory, speech analysis.

SUMÁRIO

Introdução	11
Capítulo 1: Aspectos da taciturnidade dos sujeitos na escola – indícios de um vazio de memória com relação à língua espanhola	
1. Da taciturnidade à indeterminação do sujeito	
1.1. “Sujeito taciturno”	13
1.2. Sintomas do sujeito taciturno	16
1.3. O sujeito indeterminado	20
1.3.1. A contradição	22
1.3.2. Um breve histórico	26
2. Indícios de um vazio de imaginário	30
Capítulo 2: Interpelação do sujeito pelo mercado – a construção de novos sentidos para a língua espanhola	
1. No processo de produzir um pré-construído	41
2. O espanhol da Espanha no lugar do espanhol	62
Capítulo 3: O espanhol na rede de ensino – O acontecimento da lei da oferta obrigatória de espanhol	
1. As línguas estrangeiras na legislação	75
1.1. LDB 4.024/61	75
1.2. LDB 5.692/71	78
1.3. LDB 9.394/96	80
2. A língua espanhola na legislação	82
2.1. A língua espanhola “especificada” na Lei 11.161	82
3. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio	87
4. Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Conhecimentos de espanhol	89
À Guisa de Conclusão	93
Referências Bibliográficas	94
Anexos	98

INTRODUÇÃO

Signos verbais e não verbais constituem o universo sógnico e afetam o sujeito contemporâneo e, de forma específica, o sujeito que neste trabalho designaremos como *taciturno* e que, posteriormente, conceitualizaremos como *sujeito indeterminado*. Nosso impulso inicial se relaciona com uma preocupação por esse sujeito no âmbito do que Camblong (2004) designa como comoção global desse universo sógnico – comoção que entra em relação com circulação de informações, som, fala, sobreposição de vozes e com uma espécie de “euforia da comunicação” no atual processo do “Capitalismo Mundial Integrado” (GUATTARI, 1987, p.211). Nossa preocupação tem a ver com a relação que esse aspecto marcante do funcionamento do mundo contemporâneo trava com “seres taciturnos”, com como os interpela, com que processos de identificação propicia.

Esse interesse nasceu no âmbito da escola pública estadual, em nosso caso uma instituição situada no município de Guarulhos-SP. Parece-nos que esse *sujeito reticente*, que aguarda, que *retarda o aparecimento da palavra*, que *fica em silêncio* suporta uma forte contradição face a referida comoção global do universo sógnico e face a própria interpelação da escola (que o convoca a ter coerência, ser exaustivo, ser claro).

Buscando, inicialmente, trabalhar essa contradição nos debruçamos nesta pesquisa. Gostaríamos de apresentar ao leitor o roteiro que seguimos no trabalho e, além disso, mostrar que o que tínhamos apenas como intuições começaram a ganhar força teórica e conceitual e, começaram a instaurar novos rumos de abordagem. Para que possamos dividir com o leitor nossas inquietações, tensões, mas por outro lado novas descobertas, passaremos a apresentar em que consistiu cada parte deste trabalho, tendo em vista a divisão em três capítulos.

No capítulo 1 trataremos de trabalhar o *sujeito taciturno* e alguns “sintomas” da taciturnidade, no real da escola, na relação desse sujeito com o aprendizado da língua espanhola num Centro de Estudos de Línguas, vinculado à escola pública, situado no município de Guarulhos-SP, que como já antecipamos foi de onde partiram nossas primeiras

questões. Ainda nesse capítulo, trataremos de fazer um percurso teórico que nos permitirá não apenas mencionar um *sujeito taciturno*, mas defini-lo, conceitualizá-lo como um *sujeito indeterminado*, a partir de uma cena representativa de prática docente no âmbito dessa escola. Tendo em vista as análises que fizemos a partir dessa cena, estabeleceremos relações com a memória discursiva do espanhol no Brasil. E esta questão da memória irá ganhando cada vez mais força em nosso trabalho.

No capítulo 2, um tanto afetados pela tensão entre o sujeito taciturno e as determinações a que está submetido, que o coloca em contradição com um sujeito determinado, alvo da interpelação do mercado, passaremos a analisar algumas propagandas de escolas de idiomas, e a partir dessas análises, veremos que a língua espanhola entra em relação com novos sentidos que inclusive lhe são atribuídos a partir da relação que nesses espaços se estabelece entre essa língua e o inglês. Essas análises nos permitirão levantar algumas hipóteses relativas à memória discursiva sobre essa língua no Brasil.

Por fim, o capítulo 3 começará colocando a publicação da Lei nº 11.161, que torna obrigatória a oferta da língua espanhola nas escolas públicas e privadas brasileiras que atuam no ensino médio, como um acontecimento discursivo que coloca em relação a atualidade dessa língua com a memória discursiva. E, este acontecimento, como interpretamos discursivamente essa lei, desata efeitos – a escrita das “Orientações curriculares nacionais para o ensino médio” –, que afetam antigas rotinas no que tem a ver com o aprendizado dessa língua na escola e com o conceito de língua espanhola como língua veicular.

CAPÍTULO 1

ASPECTOS DA TACITURNIDADE DOS SUJEITOS NA ESCOLA – INDÍCIOS DE UM VAZIO DE MEMÓRIA COM RELAÇÃO À LÍNGUA ESPANHOLA

Este capítulo se centrará em definir o que entendemos por sujeito taciturno, a partir de uma cena representativa de prática docente com língua espanhola no âmbito de uma escola pública estadual de São Paulo. A partir dessa definição inicial, realizaremos a conceitualização desse sujeito como indeterminado e, finalmente, com base na análise da referida cena, será possível estabelecer relações com a memória discursiva do espanhol no Brasil.

1. Da taciturnidade à indeterminação do sujeito

1.1. “Sujeito taciturno”

Camblong (2004, p.16), em seus estudos, aborda a circunstância em que uma criança, mais especificamente aquela que habita a fronteira de Misiones (Argentina) com o Brasil, cuja língua familiar não é a “língua oficial”, chega à escola, lugar em que a suposição mais consolidada e naturalizada é “fazer como se” se tratasse de um falante de espanhol. A pesquisadora enfatiza a estranheza que este novo espaço representa para a criança, como violenta e profundamente dolorosa. A situação que a autora chama de *umbral* e que define como uma encruzilhada semiótica de extrema dificuldade se manifesta no mutismo, no isolamento, no pranto, nas posturas corporais, na gestualidade, nas táticas defensivas e de resistência.

As considerações de Camblong nos dão base para observar que alunos da escola pública brasileira – e não necessariamente crianças – podem em muitos casos experimentar a situação de *umbral*. Aqui nos referiremos ao caso específico do aprendizado de línguas estrangeiras, em especial, do espanhol. *Não queremos tomar esse conceito – o de umbral –*

como uma categoria generalizante à prática da escola pública brasileira, apenas partimos dessa noção para dizer que encontramos efeitos da “situação umbral” em um grupo de pré-adolescentes que freqüentou aulas de língua estrangeira num Centro de Línguas da escola pública e cujos integrantes se mantinham silenciosos, inseguros, amedrontados. Apresentaremos, logo abaixo, uma das situações que vivenciamos nesse grupo, sem deixar de lembrar que essa cena teve lugar numa sala de aula de língua estrangeira e que essa língua era a espanhola.

Em fevereiro de 2003, por volta das dez horas da manhã, quando ministrávamos cursos de Espanhol em um Centro de Estudos de Línguas (CEL), vinculado à Escola Pública Estadual¹, um novo grupo de alunos, composto por 30 pré-adolescentes, com idade variando entre 11 e 13 anos, nos aguardava em sala para começar sua primeira aula no primeiro nível do curso de Espanhol². Assim que entramos, fomos tomados de surpresa pela “ordem” e pelo silêncio: todos os alunos estavam sentados, sérios e quietos. A princípio o fato nos provocou uma certa estranheza, pois se opunha ao que estávamos acostumados e nos parecia normal, ou seja, que as situações de ociosidade em grupos grandes acabavam sempre gerando ruídos de carteiras arrastadas, conversas, risadas.

Ao invés disso, passamos a ouvir nossos próprios “ruídos”: o manuseio de papéis sobre a mesa, os passos dados na sala, o giz que riscávamos no quadro: *¡Bienvenidos a la clase de Español!* Enquanto realizávamos essas ações, percebíamos que éramos atentamente observados, mas ninguém executava o menor gesto, ninguém proferia uma única palavra.

Antes de iniciar a aula, propriamente, procuramos acolhê-los, em português, de uma forma tranqüila, e em seguida fomos tentando criar um ambiente agradável de conversa. Falamos sobre nós, sobre a escola e as formalidades do curso, e encorajamos os alunos a falar de si, mas ninguém se prontificou, marcando oposição a outras aulas como essa quando geralmente os alunos falam.

Travando uma batalha mental para não nos perdermos naquele atípico ambiente, fomos passando a falar em Língua Espanhola e começamos, então, por apresentar o tema do dia: *Saludos y Despedidas* juntamente com algumas atividades de recepção. Porém, tivemos como resposta o silêncio, inclusive nas expressões faciais tensas, nos olhares temerosos e apreensivos (BURKE, 1995, p.163) que já nos intrigaram quando entramos na sala. Mesmo assim, procurávamos deixá-los à vontade enquanto improvisávamos outras atividades, mas os alunos continuavam calados.

¹ Com base nas informações que aparecem na página WEB da Cenp, esclarecemos que o “Centro de Estudos de Línguas (CEL) é um programa da Secretaria de Educação do Governo do Estado de São Paulo que oferece aos alunos da rede estadual a possibilidade de acesso a uma segunda língua estrangeira moderna, além do inglês, oferecido nos quadros regulares. O objetivo do CEL é propiciar aos alunos diferentes oportunidades de desenvolvimento de novas formas de expressão linguística, enriquecimento curricular e acesso a outras culturas contemporâneas, além de ampliar as possibilidades de inserção no mercado de trabalho” (cf. <http://cenp.edunet.sp.gov.br/index.htm> Acesso em 04.11.2007). O CEL, de onde parte nossos estudos, está implantado na Escola Estadual Prof^a Alice Chuery, em Guarulhos, desde 17 de abril de 2002, data de sua autorização. Este CEL oferece cursos de espanhol e francês, sendo priorizada a oferta de espanhol. Cabe dizer que Guarulhos é a segunda cidade mais populosa no Estado de São Paulo, com aproximadamente 1,1 milhão de habitantes e está localizada na região metropolitana da capital.

Depois de quase duas horas de trabalho, nos sentíamos insatisfeitos e um tanto irritados com aquele silêncio ou ato de comunicação³ que já havia dado um rumo adverso ao nosso plano de aula, e ainda insistia em nos provocar – *porque expressava um certo “desprezo” (ao menos, assim o interpretávamos) e era muito mais forte que os silêncios, mais esporádicos, que aconteciam em outros grupos. De fato, estávamos acostumados com o barulho, com a participação e animação dos alunos, com as histórias que nos contavam acerca de suas relações com a língua espanhola.* Apesar disso, tentávamos compreender seu sentido ou sua intenção, mas o tom que, para nós, era “sepulcral” se sobrepunha às próprias tentativas de interpretação.

Como o final da aula se aproximava nossa última tentativa foi sugerir aos alunos que colocassem em prática algumas formas de despedida que haviam “aprendido” naquela aula, como por exemplo: *adiós, hasta luego, hasta el jueves...* Enquanto eles saíam, o angustiante e insustentável silêncio foi finalmente preenchido por “tchau” sussurrados em português e por alguns sorrisos tímidos.

Observamos que a permanência do silêncio, até um certo momento “produtivo” para a cena escolar, começou a comprometer o andamento da aula. Acreditamos que a interrupção desse sentido “produtivo” provém justamente do fato de os alunos começarem a ser solicitados para participar das atividades e não responderem a essa solicitação, pelo contrário, ficarem em silêncio – o que é um fato corrente na escola brasileira, que inclusive não se restringe às aulas de língua estrangeira.

Considerando esse silêncio resgatamos de Bakhtin (1985, p. 355) o que ele diz a respeito de taciturnidade: a taciturnidade somente é possível no mundo humano (e unicamente para o homem) e na taciturnidade ninguém fala (ou alguém não fala). Gostaríamos de resgatar aqui esse aspecto, segundo o qual “alguém não fala”. Daí entendemos que tanto *podemos estabelecer traços de afinidade com os estudos de Camblong (2004), quanto com os de Bakhtin (1985), pois ambos apontam para o que propomos designar como “sujeito taciturno”.*

1.2. “Sintomas” do sujeito taciturno

Apesar do estranhamento que aquele silêncio maciço e excessivamente prolongado nos provocou, como docentes, reconhecemos que a cena acima descrita reedita, embora talvez seja preciso dizer que apenas em parte, outras cenas correntes na escola. Isso significa dizer que os efeitos de sentidos que aquele silêncio começou a desencadear e que entendemos

³ Como diz Burke (id., p.162) “manter silêncio é em si um ato de comunicação”.

*agora como sintomas de taciturnidade, podem aparecer nas aulas de qualquer disciplina na escola. E, nesse sentido, outros sintomas podem se manifestar: a observação atenta, o receio de perguntar, o nervosismo, a insegurança, a angústia.*⁴

Passaremos, agora, com base em estudos desenvolvidos por Orlandi (2000, p.39), a puxar alguns fios e estabelecer algumas relações de sentido, levando em conta as relações de força e mecanismos de antecipação, que podem entrar em jogo em uma aula de Língua Espanhola, nas condições de produção nas quais se insere a prática de ensino de um Centro de Línguas da escola pública, no Estado de São Paulo.

Podemos dizer, inicialmente, que independente das condições de produção mais específicas, o professor espera um silêncio de acolhimento. Esta espera pelo silêncio nos remete a pensar num “mecanismo de antecipação”⁵ segundo o qual o professor projeta que o aluno deve ouvir suas palavras, sustentado pelo discurso de que “o silêncio, na escola, é visto como signo de controle e como indicador de organização” (GILMORE, 1985, apud LAPLANE, 2000, p.55).⁶ Quanto às aulas de língua estrangeira, de maneira geral, uma classe em silêncio no início é aceitável, porém, logo em seguida, o professor espera a participação dos alunos, o momento de troca, a disposição ao jogo, buscando o que está sempre presente de alguma forma nas aulas de línguas: que o aluno responda, se pronuncie. A partir de nossa prática em Centros de Línguas, sem pretender generalizar, constatamos que o professor projeta uma imagem de “aluno ideal” – um aluno atento, participativo, comunicativo – e projeta uma imagem da aula como “aula comunicativa” e, nesta direção, tenta desempenhar seu papel que se pauta, entre outros aspectos, em apresentar situações comunicativas, atividades lúdicas, aulas dinâmicas e

⁴ *Partindo da experiência que tivemos no Centro de Estudos de Línguas (CEL), poderíamos enumerar os sintomas do sujeito taciturno, tal como aparecem em aulas de língua espanhola:*

O sujeito está em sala de aula. Neste lugar, observa atentamente como o professor fala a língua espanhola. Tem receio de fazer perguntas, às vezes acha engraçado uma ou outra palavra. Chega sua vez de falar ou de ler em voz alta: se recusa, e quando aceita não se sente seguro, se preocupa muito com os outros (que estão olhando para ele, que estão rindo de suas falhas), algumas vezes fica nervoso e começa a rir da sua própria pronúncia e não completa o exercício, sugerindo para o professor que passe a vez para seu colega. Quase sempre está angustiado sobre o que terá pela frente: se o que está fazendo contará para a nota, se terá prova escrita ou oral, se terá que memorizar textos, se terá matéria mais difícil.

⁵ Cf. Pêcheux (1990) e a síntese de Orlandi (2000).

⁶ GILMORE, P. “Silence and sulking: Emotional displays in the classroom”. In: TANNEN, D. e SAVILLE-TROIKE, M. *Perspectives on silence*. Norwood: Ablex Publishing Corporation, 1985.

divertidas, considerando que são gestos de uma prática de ensino “diferentes” daqueles vinculados ao ensino regular. Sua prática, então, encontra alguma filiação na abordagem comunicativa de línguas (ou numa imagem desta) – abordagem que (sem termos o intuito de defender ou contestar neste trabalho) devemos reconhecer que, de forma geral, não se pratica na escola pública.

Considerando essa situação, podemos dizer que no caso das aulas de língua estrangeira nos Centro de Línguas da escola pública, os alunos não deixam de ser afetados pelo imaginário de que essa aula – realizada fora do horário regular, com outras exigências, em síntese, para usar uma metáfora forte: “fora da grade” – se assemelhe às aulas das escolas de línguas estrangeiras, aulas “diferentes” daquelas que fazem parte da rotina do ensino regular, como já adiantamos⁷. Ao mesmo tempo, não deixam de estar afetados pela relação com suas aulas regulares pelo fato de estar no espaço da escola e, nesse sentido, é preciso levar em conta que, o processo de aquisição/aprendizagem de uma língua estrangeira é aí igualado ou assimilado a uma matéria escolar, a qualquer outra disciplina do currículo⁸; sobretudo, se considerarmos que funciona aí uma memória de como se aprender língua estrangeira na escola pública especialmente determinada pelo que Sousa designa como “relação fundante” (SOUSA, 2007) que se instala com o inglês nesse âmbito⁹. E, sendo assim, o aluno que frequenta o Centro de Línguas vem, da nossa perspectiva, marcado pela “relação com essa língua obrigatória [o inglês] legitimada na instituição escolar” e, também, por uma prática: de alguma forma, “aprendeu a aprender uma língua” (ibid., p.67).

⁷ Aqui convém acrescentar que a rotina do Centro de Línguas não é totalmente diferente daquela que faz parte do ensino regular, há algumas aproximações: os alunos têm uma carga horária a ser cumprida (4 horas de aulas semanais), fazem provas, têm notas, precisam frequentar no mínimo 75% das 80 horas previstas para o semestre para ascenderem ao estágio seguinte. E, somente recebem certificado de conclusão ao término do 6º semestre do curso (480 horas). Fonte: <http://cenp.edunet.sp.gov.br/index.htm> Acesso em 29.04.2008.

⁸ Cf. Grigoletto, M. (2003). Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. In: *Identidade & Discurso: (des)construindo subjetividades* / Maria José Coracini (org). Campinas: Editora da Unicamp; e Sousa, G.N. (2005). Relatório de Qualificação em nível de Mestrado “Inglês e espanhol em confronto. A relação do sujeito brasileiro com essas línguas estrangeiras”. Programa de Pós-Graduação em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana (FFLCH/USP).

⁹ Sousa diz com relação ao inglês: “funda-se uma forma de relacionar-se com uma língua estrangeira que poderá permear as outras relações com outras línguas estrangeiras” (ibid., p.92).

*Assim sendo, poderíamos perguntar: como o sujeito aprendiz de língua espanhola, em nosso caso, poderá responder às “chamadas” nas interações comunicativas? Pronunciar *Buenos días*, *Buenas tardes* simplesmente porque está sendo convidado a participar de um método comunicativo de dar aula? E, neste sentido, vale a pena pensar esta questão à luz do que Orlandi (1996, p.12) chama de “motivação no sentido pedagógico”. Segundo a pesquisadora, essa forma de motivação cria interesse, cria uma visão de utilidade para o discurso pedagógico (ibid.); pensemos nas falas de professores, geralmente introduzidas por modalizações tais como : “você deve estudar essa matéria para a prova”, “você precisa melhorar a leitura”, “você precisa saber interpretar um texto”, “você precisa participar na aula”. Como podemos observar, essa forma de motivação é muito utilizada nos momentos de leitura e interpretação de textos e condiz com as observações de Celada (2007, p.13)¹⁰, “que o sujeito brasileiro é submetido, na escola, a uma certa imobilidade no que se refere ao trabalho de interpretar ou ler.” E ainda, neste nosso contexto de análise, poderíamos citar o que a própria autora acrescenta: “em sala de aula [esse sujeito] é convocado a interpretar, a formular interpretações com relação a um texto e entrar no debate, muitas vezes, aparece o silêncio.” (ibid., p.13).*

Devido a essa série de aspectos, torna-se admissível a designação de um sujeito taciturno, no sentido de um sujeito submetido às condições de produção da escola pública: tanto no que tem a ver com a relação com as línguas estrangeiras que sua relação com o inglês pode chegar a marcar; quanto pelos efeitos de uma interpelação mais geral, que o deixam fixado em uma forma de interpretação. Nesse caso, voltando para nossa cena, entendemos que a taciturnidade funciona como uma forma de resistência às atividades comunicativas, enfim, a uma prática que não lhe é familiar, e sendo assim, não se confirma a antecipação projetada pelo professor quanto aos sentidos que o fato de convocar a que essas atividades sejam realizadas produzirá.

¹⁰ Celada realiza essas formulações a partir de reflexões desenvolvidas por Orlandi (2002). A língua brasileira. In: *___ Língua e conhecimento lingüístico*. São Paulo: Cortez. p.21-32.

Há também, nessas condições de produção, uma *antecipação da imagem que os alunos têm da figura do professor e dos sentidos que seus dizeres produzem, afetados também por relações de força*¹¹, que são sustentadas pelo poder do lugar do professor. Nesse sentido, podemos pensar que pelo mecanismo de antecipação, o aluno ocupa posições de silêncio projetando que assim produzirá no professor efeitos como os de curiosidade, atenção, incentivo, e disposição para ouvir. Esses efeitos, na *perspectiva de Gilmore, retomada por Laplane (ibid., p.54), poderiam ser entendidos como um “silêncio cooperativo”*¹² dos alunos que desempenham na interação o papel de ouvintes, sendo o professor o falante. Contudo, não podemos encerrar esta parte sem atentar para o que Orlandi escreveu quando abordava sobre o discurso pedagógico: *“é próprio do discurso autoritário fixar o ouvinte na posição de ouvinte e o locutor na posição de locutor”* (ORLANDI, 1996, p.26) (destaques nossos). Esta explicitação nos direciona a interpretar, que o silêncio está inscrito no discurso da escola – previsto de forma específica nas relações de força que esta instaura – e se manifesta independente das projeções dos sujeitos, nas entrelinhas de uma posição comportada, de uma predisposição a ouvir e de se colocar na condição de ouvinte.

Tendo em vista que fomos capturados pela cena que analisamos e sobre a qual ainda voltaremos neste capítulo, e considerando que nos possibilitou pensar acerca de algo que está presente nas escolas públicas e nos levou a formular a idéia de que haveria nesse espaço um *“sujeito taciturno”*, gostaríamos de submeter esta formulação a uma conceitualização, mediante o dispositivo teórico da Análise do Discurso.

1.3. O sujeito indeterminado

Parece-nos fundamental, para o que acabamos de nos propor, pensar o sujeito taciturno à luz dos conceitos da determinação e, para tanto, começaremos por uma breve

¹¹ Cf. Pêcheux, 1990, e a síntese de Orlandi, 2000, p. 39 e segs.

¹² Enfocando especificamente a sala de aula, Gilmore (1985, apud Laplane, 2000), categoriza vários tipos de silêncio, utilizando-se do conceito de rituais de apresentação, elaborado por Goffman. Segundo, Laplane (id., p.54) esses rituais são descritos como comportamentos que fornecem uma expressão imediatamente legível da situação de um indivíduo, mais especificamente sua intenção, assim como a evidência do seu alinhamento na situação.

apresentação de algumas noções que são suporte para a compreensão do processo de determinação na linguagem e que foram desenvolvidas por Payer (1995), com base em trabalhos de M. Pêcheux (1988), P. Henry (1975) e C. Haroche (1992).

De acordo com o percurso histórico que faz Payer (ibid., p.42-43) e que aqui retomamos, conforme Haroche, a primeira noção de determinação aparece refletida no domínio da gramática: inicialmente no domínio chamado sintaxe, quando o processo da determinação se fazia notar pelo adjetivo, o advérbio, o pronome e um nome aposto – determinar, nesse caso, significa procurar banir a *ambigüidade*, fazer prevalecer a *clareza* no texto. Mais tarde, segundo a síntese de Payer, é definida a noção de complemento, cuja função principal consistia em determinar a significação da palavra. Ainda no domínio da sintaxe, a noção de determinação aparece entre dois tipos de construções relativas: determinativas (ou restritivas) e explicativas; e essa noção aparece refletida ainda no domínio da semântica, onde é situada como uma questão de léxico. Para a autora interessa considerar, além dos mecanismos formais, o sentido mesmo da noção de determinação e, o modo pelo qual essa noção se formula na reflexão sobre a linguagem. Nesse sentido, observa que Haroche apresenta as razões que, no contexto religioso e jurídico, presidem os progressos da noção de determinação no interior da gramática. Essas influências de ordens exteriores são localizadas por Haroche, segundo Payer:

[...] por um lado, na necessidade de desambigüização dos sentidos colocada na (e pela) instituição religiosa, sobretudo em seus exercícios pedagógicos, no esforço de manutenção da *unicidade* da verdade divina (...). E, por outro lado, (...) na exigência de transparência do sujeito, que acompanha a constituição e o funcionamento do sujeito jurídico, que se tem como “um sujeito simultaneamente submisso e responsável” (id., p. 45)¹³.

Começamos a reconhecer que os diversos gestos que tentam garantir a exigência de literalidade, de transparência e de desambigüização do enunciado colocam em evidência o que é intrínseco ao sujeito da linguagem: um espaço interior de omissão, restrição,

¹³ Com observa Payer, nessa justificativa histórica que faz Haroche, a formulação do conceito de determinação se deixa flagrar, “como acompanhando um ideal mais amplo de *completude*, de *evidência* e de *transparência* (tanto da língua quanto do sujeito)”; ideal que lança para o espaço do *indizível* tudo aquilo que, parecendo confuso, indefinido, vago, indeterminado, ambíguo, viesse, por falta ou por excesso, escapar à clareza exigida para o bom desempenho da língua e do *ser sujeito* (ibid.).

reticência, reserva.¹⁴ A partir desse reconhecimento, tomando como base reflexões de Payer (*ibid.*, p.45-46), vislumbramos a indeterminação do sujeito ou o sujeito indeterminado, como aquele em que o desânimo, o ócio, os espaços da dúvida, da incerteza, da obscuridade e da indecisão lhe são constitutivos.

Cabe recordar, que no decorrer deste trabalho quando desenvolvemos algumas interpretações para a taciturnidade, entendemos, em síntese, que esta funciona como uma forma de resistência e/ou de uma predisposição dos sujeitos a ouvir. Assim, os termos que acabamos de expor com respeito ao sujeito indeterminado nos permitem inferir que o silêncio e os outros sintomas que vinculamos a um sujeito taciturno, podem ser interpretados como indício de indeterminação do sujeito. Ou ainda, sendo a taciturnidade constitutiva do sujeito, podemos interpretar esse “ser taciturno”, como sujeito indeterminado.

Neste ponto, consideramos necessário colocar em relação o conceito que aqui apresentamos de sujeito indeterminado com o de sujeito determinado, pois este último será relevante em nosso trabalho. Segundo a própria Payer (*ibid.*, p. 41) trata-se do “sujeito que, com força de vontade, não se deixa abater pelo desânimo, que ameaça fazer sucumbir qualquer empreendimento”; e que se submete a formas de dizer que dêem conta da delimitação dos sentidos, o que na tradição dos estudos da linguagem se vincula à noção de determinação. Essa idéia de delimitação dos sentidos entra em confronto nesse campo de estudos – ainda conforme a autora (*cf. ibid.*) – com a generalização, a indefinição e também a explicação geral (e não exemplificação) que se vinculam à noção de indeterminação.

A autora explica que a memória de algumas falas pelas quais aprendemos, diante das obrigações, a ser um sujeito determinado (*ibid.*), inicialmente parece circular em um espaço bem distante do da lingüística. Contudo, a partir da formulação do conceito de determinação, que faz com base em Haroche, conclui que a memória lingüística reencontra a memória do sujeito determinado. Assim,

¹⁴ Estamos formulando a partir de Milner (apud HAROCHE, 1992).

[...] [a] exigência de clareza da língua, com suas referências determinadas, únicas, exatas, se encontra então paralela à necessidade de clareza do sujeito, de um sujeito decidido que, em sua determinação, não se deixa tardar, confundir, atrapalhar (ibid., p.46).

Este histórico traçado por Payer sobre o conceito de determinação e indeterminação e as relações que a autora estabelece para poder vincular o sujeito da linguagem a tais noções, nos permite pensar o sujeito taciturno como um sujeito indeterminado e que se opõe ao sujeito determinado, como formula Payer.

1.3.1. A contradição

Recuperamos considerações de Orlandi (2007, p.2), segundo as quais

[...] [o] sujeito se submete à língua(gem) – mergulhado em sua experiência de mundo e determinado pela injunção a dar sentido, a significar(se) – em um gesto, um movimento sócio-historicamente situado em que se reflete sua interpelação pela ideologia.

Conforme a autora, “a ideologia é um ritual com falhas e a língua não funciona fechada sobre ela mesma, ela abre para o equívoco.” Nesse espaço do equívoco e do possível é que entendemos que situa-se o sujeito (taciturno) indeterminado na escola. Ainda de acordo com Orlandi, “a determinação não é uma fatalidade mecânica, ela é histórica”, como adiantamos no item anterior. Para que fique mais claro, segundo a própria Orlandi:

Há possíveis deslocamentos do sujeito aos modos pelos quais o Estado o individualiza, deslocamentos que afetam os modos como o sujeito, com sua forma histórica, relaciona-se com as instituições e isso pode resultar em rupturas, transformações no processo de sua individualização (id., p.3).¹⁵

Esta série de formulações nos permite pensar em que esse sujeito na escola pública é suporte de uma “contradição”, é habitado por uma contradição que é efeito do fato de ele estar exposto “à injunção ao dizer” (cf. MILNER, apud HAROCHE, 1992, p.14) nas

¹⁵ A esse respeito, diz Haroche:

Com a constituição de um Estado centralizador e o progresso do jurídico, [...] (a) ideologia jurídica vai-se insinuar sub-repticiamente no sujeito para fazer dele alguém intercambiável, “qualquer um”, fazendo-o ou levando-o a crer, ao mesmo tempo, que ele é alguém singular. A ambigüidade que configura então o sujeito, tanto do exterior como do interior, torna-se assim a marca paradoxal do próprio sujeito: o sujeito se vê como um ser único, mestre e responsável por si mesmo, podendo entretanto a qualquer momento soçobrar no anonimato de “qualquer um” (1992, p. 59).

Como observa a própria autora, a ambigüidade se torna a marca específica do sujeito; como efeito do processo que o interpela em cidadão (inclusive, pelas leis jurídicas) e que, como cidadão, faz que se inscreva “livremente” na linguagem e decida sobre suas ações (cf. ibid.).

discursividades da Escola: está exposto a um dizer exaustivo, no interior de uma prática de deter e reter conhecimento e, ao mesmo tempo, exposto em sua interioridade indizível à ambigüidade do não dito: omissão, restrição, reticência, reserva¹⁶. A injunção ao dizer não está aí desligada, portanto, de seu silenciamento (ibid.). Nesse sentido, retomamos as formulações de Payer (2005, p.22), segundo as quais a indeterminação é uma questão de linguagem, da relação constitutiva sujeito/linguagem:

[...] o sujeito da linguagem real, do real do discurso, envolvido em uma língua e em sua história, em diferentes práticas discursivas, pode ser sim, às vezes determinado e firme, polivalente e com múltiplos domínios, mas também se apresentam em sua linguagem rupturas, incertezas, ambigüidades e indeterminações, ligadas tanto à língua como à história. Elas fazem parte da linguagem.

Pelo que vimos, não podemos deixar de levar em consideração a forma histórica do sujeito, sua relação com a escola, com a língua e sua abertura para o equívoco.

No mundo contemporâneo, na tensão entre Mercado e Estado (cf. PAYER, id.) e que nos parece que caracteriza a atual fase do Capitalismo Mundial Integrado, a contradição que habita ou constitui o sujeito (taciturno) indeterminado na escola pública está reforçada ainda pela forma em que essa Metainstituição (a do Mercado) (cf. LEWKOWICZ et al, 2003) o interpela no que se refere, em nosso caso especificamente, a sua relação com a linguagem e com a(s) língua(s). Nesse sentido, Payer observa, com relação à língua, que “faz parte da ideologia predominante do mercado globalizado justamente o *ideal de uma super-comunicação, transparente, universal, polivalente e onipresente*” (ibid., p. 22). Justamente, acrescenta a autora, “deste modo em que a mídia se produz em sua linguagem” (ibid.). E, com relação ao sujeito, de acordo com a própria Payer, em discursividades do Mercado aparece a representação de “um sujeito capaz de tudo dizer, de tudo compreender, de muitos modos, de controlar com sua vontade os efeitos de sentido do seu discurso, de um modo implacavelmente 'eficaz' ” (ibid., p.13).

¹⁶ Estas formulações são realizadas com base em Milner, apud Haroche, 1992.

Entendemos que o sujeito taciturno é determinado pela exterioridade (pelo Estado e pelo Mercado, como estamos refletindo), e interpelado em *sujeito de direito* (Estado) ou em *sujeito de sucesso* (Mercado) podem ocorrer deslocamentos que estarão ligados a aspectos de sua subjetividade. Quando este se inscreve “livremente” na linguagem estes aspectos podem vir à tona, e dentre eles: a indecisão, a resistência, as rupturas, a taciturnidade, que são todos indícios de indeterminação. Retomamos aqui a idéia de que esse sujeito na escola pública suporta uma contradição; isto é, uma relação desigual entre a demanda subjetiva que lhe impõem as discursividades de Mercado/Estado e a relação com o conhecimento sustentada de forma mais geral pela escola.

Para começarmos a estabelecer algumas relações entre o sujeito e o modo de interpelação, sobretudo o do Mercado, passaremos a trabalhar a relação sujeito (taciturno) indeterminado no que se refere ao que Camblong designa como comoção global do universo sígnico.

Já é possível, à luz do que acabamos de desenvolver, retomar nossa cena disparadora e considerar a situação de “umbral” que experimenta o sujeito taciturno na escola pública, como efeito do funcionamento da escola; e dar ênfase à afirmação feita por Camblong (2004, p.16) de que as manifestações da extrema dificuldade estão “diante da comoção global do universo sígnico”. A metáfora tão expressiva de Camblong foi entrando em nosso trabalho em relação com indeterminação, contradição, interpelação de Estado/Mercado e é nesse contexto que vamos trabalhar a seguir.

Vamos imaginar que um aluno do ensino médio está do lado de fora da escola: caminha pelas ruas da cidade, encontra pessoas, escuta vendedores anunciando seus produtos, pega os folhetos que lhe entregam, escuta músicas e pessoas falando por celular, se interessa pelo último modelo de celular que vê na vitrine, por um tênis sofisticado ou por uma roupa da moda, passa rapidamente os olhos nas manchetes dos jornais e revistas expostos nas bancas, vê os cartazes nas agências de emprego e observa que todos exigem um tempo mínimo de experiência. Interessa-se pela vaga de estagiário(a) em administração que não

exige experiência, mas logo comprova que também não cumpre os requisitos: “pessoas dinâmicas cursando superior em administração de empresas ou marketing; conhecimentos avançados em informática, inglês e espanhol fluente”.¹⁷ Nessa mesma caminhada não será difícil encontrar uma escola de línguas prometendo milagres ou “portando um repertório de sucesso e de felicidade próxima” (CERTEAU, 1995): “Fale um novo idioma agora!” “Fale espanhol agora!”, entre outras.

Para podermos, agora, analisar mais a fundo a cena inicial deveremos traçar um breve histórico relacionado com o que diz Daher (2006, p.3) “La enseñanza de español y las políticas lingüísticas [relativas a esa lengua] no nacen con la constitución del Mercosur o con la implementación de la Ley 11.161, de 05/08/2005, como se quiere hacer creer.” Esta citação nos leva a pensar que a memória discursiva sobre o Espanhol no Brasil entra numa série intrincada de redes, com buracos, deslocamentos e deslizos. A seguir, queremos ressaltar apenas alguns aspectos dessa memória na escola brasileira, por acreditarmos que serão produtivos na referida análise da cena que introduz este capítulo.

1.3.2. Um breve histórico

Celada (íbid.) recorre, inicialmente, ao quadro de Gobard (1972), interpretado por Deleuze e Guattari (1977) como “modelo tetralingüístico”. A autora interpreta que tal modelo designa lugares simbólicos que ocupam as línguas estrangeiras (a veicular, a referencial, a mítica) e conclui que o espanhol não ocupou historicamente um lugar nesse quadro e só passou a formar parte dele a partir dos anos 90, o que permite a autora determinar uma primeira e uma segunda cena. Vejamos alguns momentos na cena que Celada (2002) determina como uma “primeira cena” e que se estende no Brasil até inícios dos anos 90.

Segundo Daher, menciona-se pela primeira vez o ensino de espanhol em 1919, no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. Institucionaliza-se a disciplina diante da aprovação do

¹⁷ Como diz Payer (2005, p.13), se requer “uma nova forma de sujeito (...) capaz de tudo dizer, de tudo compreender, de muitos modos, de controlar com sua vontade os efeitos de sentido do seu discurso, de um modo implacavelmente 'eficaz’”.

Professor Antenor Nascentes a titular da cadeira, com a defesa da tese: “Um ensaio de fonética diferencial luso-castelhana” (2006, p.6). Cabe lembrar que a criação do Colégio Pedro II representa um marco histórico para a educação brasileira e para o ensino de línguas estrangeiras “que entraram no currículo e ocuparam uma posição análoga à dos idiomas clássicos”, como afirma Celada (2002, p.77). A autora explica ainda que naquela época, o francês, o inglês e o alemão figuraram como línguas de estudo obrigatório e o italiano como facultativo.

A partir dos anos 30 nascem as universidades públicas brasileiras, e os cursos de Letras, que na maioria dos casos, incluíam a especialidade de Língua e Literatura Espanhola. Como nos mostram os registros de González (2001) a Literatura Espanhola ocupava um lugar central nos cursos de Letras dos anos 30, já que as línguas estrangeiras eram reduzidas a instrumentos que permitiam o acesso ao universo dos textos literários, situação esta que durou até 1964.¹⁸

O ensino de espanhol se incorpora ao currículo obrigatório das escolas brasileiras em 1942 (9 de abril de 1942, Decreto-Lei nº 4244), com a Reforma Capanema, quando passa a formar parte dos programas oficiais ao lado do francês e do inglês, que já se ensinavam no Brasil há mais tempo. Segundo Picanço (apud DAHER, *ibid.*, p.7)¹⁹, e confirmando o que dissemos antes, naquele momento o espanhol era identificado como a língua de autores consagrados, como Cervantes, Bécquer e Lope de Vega e foi incorporando-se gradualmente à maioria das escolas secundárias. É importante registrar, segundo os estudos de Celada (2002), que na época em que o espanhol foi objeto de ensino obrigatório na escola secundária, consagrou-se uma forma de ensinar essa língua, por meio do *Manual de Español* de Idel Becker, cuja primeira edição é de 1945, e que permanece até a década de 80 quando chegam outros materiais. Segundo González:

[...] até a década de 60, o espanhol era uma língua estrangeira estudada nos colégios públicos secundários brasileiros, juntamente com outras como o inglês, o francês e o

¹⁸ Vale lembrar apenas, de acordo com González (2001), que quando a Universidade de São Paulo (USP) foi fundada, em 1934, já constava a especialidade Espanhol.

¹⁹ PICANÇO, D. C. de L. (2003) *História, memória e ensino de espanhol (1942-1990)*. Curitiba: UFPR.

italiano. Com a ditadura militar imposta em 1964, a legislação passou a exigir o estudo de “**uma** língua estrangeira” (ibid.) (destaque do autor)

e esta, seria, na prática, quase exclusivamente o inglês. Desta maneira, se produz um corte com relação às línguas estrangeiras e como afirma Daher (2006, p.7) “com as Leis de Diretrizes e Bases nº 4024/61 e nº 5692/71 que transformam a língua estrangeira (LE) em Disciplina Complementar ao Núcleo Pedagógico / Parte Diversificada, se deixa a critério das escolas a possibilidade de escolha do idioma a ensinar. Assim em menos de vinte anos de implantação do espanhol este acaba saindo do espaço educativo, onde permanecem unicamente o inglês e/ou o francês.”

Durante os anos 80, como nos diz González “ao iniciar-se o processo de volta a democracia, se iniciaram também as pressões contra esse monopólio do inglês e a favor do plurilingüismo, ou seja, da oferta diversificada de línguas estrangeiras nas escolas públicas com direito de opção por parte do aluno” (ibid.). Essas pressões foram exercidas principalmente pelas associações estaduais de professores que começaram a ser criadas nessa época. No caso da língua espanhola este empenho acabou favorecendo a que esta língua retornasse aos currículos de diversos estados de diversas maneiras. Quanto ao Estado de São Paulo, o Governo encontrou como medida mais viável para introduzir a Língua Espanhola e cumprir uma decisão política tomada pelo que considerava a integração latino-americana: a criação dos Centros de Estudos de Línguas, na Rede Estadual de Ensino²⁰, uma vez que os dispositivos legais vigentes asseguravam o ensino de inglês.

Com a assinatura do Tratado do Mercosul, em 1989, encerra-se a primeira cena. De acordo com Celada (ibid.), esta esteve marcada pelo fato de que, de forma geral, o espanhol não teve capacidade de apresentar-se ao sujeito brasileiro como possível suporte de um saber pelo qual valesse o esforço de estudá-lo.²¹ A estudiosa considera o enunciado “Estudar espanhol?! Precisa mesmo?”, muito recorrente em diversas discursividades, como sintoma

²⁰ Cf. <http://cenp.edunet.sp.gov.br/index.htm>

²¹ Segundo a autora o fato de que a língua espanhola passou a integrar o currículo escolar nas décadas de 40 e 50 não chegou a ter um peso que marcasse e modificasse a relação mais geral que o brasileiro teve com o espanhol durante o século passado.

dessa relação e o interpreta como efeito do funcionamento de um “pré-construído”, segundo o qual essa língua “é parecida com o português e, portanto, fácil” (cf. 2002). A partir desse pré-construído, detecta a constituição de uma posição simbólica com a qual o brasileiro se identificou e à qual a autora denomina “ilusão de competência espontânea” (cf. id.). Esta posição que, de forma geral caracterizou (e, em parte, continua caracterizando) a relação do brasileiro com a língua espanhola consiste em que, imaginariamente, ele projeta a língua espanhola como uma língua familiar e fácil e, como resultado desse imaginário, deixa marcas na produção dessa língua – marcas que nos permitem detectar que a enuncia sob a ilusão de que “a sabe” (cf. ibid.).

A partir dos anos 90, na segunda cena detectada por Celada (id.), começa uma mudança na relação do brasileiro com o Espanhol: uma língua que historicamente era vista como parecida e, portanto, fácil passou a merecer o esforço de ser estudada. Isso aparece, na análise da estudiosa, por exemplo, nas propagandas das escolas de língua da Cidade de São Paulo. Pinçamos aqui apenas aqueles nos quais o portunhol que designa a produção de espanhol no ponto mais alto do funcionamento da “ilusão de competência espontânea” é submetido a negações (2002, p.102).

– Chega de portunhol [...]

– [...] é hora de se falar espanhol de verdade [...]

– [...] é preciso aprender espanhol, nem que seja na marra [...]

– [...] foi-se o tempo em que bastava ao brasileiro atacar com o malfadado portunhol [...]

Essa série de negações funcionam segundo a autora (id.) como processos discursivos que submetem um pré-construído a uma descristalização e isso está muito ligado, nesse âmbito das propagandas, a uma imagem de língua, ao esforço de relacionar a língua espanhola aos sentidos de uma língua veicular: língua de sociedade, de troca comercial, de transmissão burocrática – lugar que com exclusividade foi nas últimas décadas do inglês (cf. SOUSA, 2007). A autora considera como principal força propulsora dessa mudança de estatuto, como já adiantamos, a assinatura do Tratado de Mercosul; no entanto, e de forma mais geral,

também considera a série de acontecimentos ligados à atual fase do processo do Capitalismo Mundial Integrado.

É importante acrescentar, antes de concluir este mapa de uma memória, que – ainda de acordo com Celada (2002) – esse processo de deslocamento do espanhol, que passa a ser uma língua que merece ou precisa ser estudada vai acompanhado por uma mudança que marca seu processo de aquisição em contextos formais de aprendizado: esses processo não confirmou uma promessa de gozo com relação ao espanhol como língua estrangeira – promessa essa que esteve sempre vinculada a uma posição simbólica com a qual o brasileiro se identificou: a “ilusão de competência espontânea”, como já abordamos anteriormente. Por meio da análise de projeções imaginárias expressas ao longo do processo de aprendizado, a autora detecta sintomas de que esse processo tem algo de dolorido: os aprendizes começam a negar a facilidade e a reconhecer que a língua espanhola é difícil, muito mais do que lhes parecia.

2. Indícios de um vazio de imaginário

A partir da série da série de conceitos e do histórico apresentados no item anterior, é possível agora retomar nossa reflexão sobre o sujeito (taciturno) indeterminado que aparecia em nossa cena inicial. Pelo que já dissemos, a cena que abre nosso trabalho, representativa em parte de posições relativas a um sujeito (taciturno) indeterminado, nos leva a pensar que temos indícios de que a taciturnidade é efeito da relação de estranhamento que produz o confronto no primeiro dia de aula com uma língua estrangeira e que nesse confronto o sujeito fica exposto a um real.

A partir da experiência que nos abre o trabalho em um Centro de Estudos de Línguas (CEL), como docentes, de forma geral, observamos que os alunos²² quando chegam à sala de aula vinculam a língua espanhola com alguns sentidos tais como o seriado de televisão Chaves, alguns times do futebol espanhol ou argentino, alguns intérpretes da música latina;

²² Lembramos que o CEL atende alunos a partir da 6ª série do ensino fundamental e que o público é constituído em sua maioria por pré-adolescentes e adolescentes. Cabe destacar que no grupo de nossa cena inicial nem isto aconteceu.

isto implica, que a relação com essa língua, no aprendizado formal, não começa exatamente de uma “estaca zero” (cf. CELADA, 2002, p.41). Como também esperamos que arrisquem pronunciar algumas palavras ou frases, ou melhor, esperamos que apareça a “ilusão de competência imediata”, ou seja “de apropriação espontânea da língua do outro” (ibid., p.38). Porém, vejamos o que acontece com esses alunos.

Primeiramente observamos que embora o Centro de Línguas esteja localizado numa região central da cidade, em torno de 70% de seus alunos procedem de áreas periféricas. Estes alunos são movidos a fazer o curso a partir de uma reação impulsiva: a divulgação do curso nas escolas onde estudam (através de cartazes e avisos nas salas de aula) ou por imposição dos pais, esta atitude, quase sempre, também é resultante da divulgação do curso, nas reuniões de pais e professores). Assim, pela divulgação ou por imposição dos pais, e mesmo quando chegam por decisão própria, eles não expressam antecipações imaginárias sobre o que essa língua lhes promete. Notamos que quase todos eles chegam ao Centro de Línguas sem saber ao certo o que estão fazendo ali, a que se propõem. A língua espanhola se apresenta como distante, como se a relação com ela estivesse ou partisse de fato de uma estaca zero, ou melhor, parece-nos possível dizer que a estaca zero é uma forma possível de relação com a língua espanhola. É como se a construção do imaginário sobre essa língua começasse aí, na prática, na partilha aluno-professor-material didático. Podemos identificar por essa descrição duas questões implicadas e que são bem específicas desse grupo:

- os alunos não expressam projeções ou antecipações imaginárias sobre o Espanhol (pareceria que não se produzem aí mecanismos de antecipação);
- os alunos não respondem à ilusão de competência espontânea.

Pensamos que tudo isto tem a ver como já foi antecipado por uma memória sobre como aprender uma língua estrangeira na escola, muito vinculada à matéria do inglês, ou do assim chamado “inglês da escola”. Porém, levando em conta a série de relações que aqui apresentamos a respeito da memória discursiva sobre a língua espanhola no Brasil, poderíamos dizer que em nossa cena, o que teríamos é um sujeito que não pode se pronunciar

sobre o espanhol, porque não pode se apoiar em pré-construídos sobre essa língua, ou porque seu discurso não está afetado por dizeres ou sentidos acerca dela. Isto não permite que projete antecipações imaginárias sobre essa língua. Pretendemos, então, no próximo item – tendo como aspecto central um enunciado produzido por um aluno do Centro de Línguas – analisar e discutir os indícios de um imaginário vazio, mais fortemente ligados àquilo que designamos como memória discursiva “sobre” a língua espanhola.

Para abrir essa discussão e para que fique mais claro o que estamos observando, achamos conveniente recuperar aqui uma pergunta que foi colocada a alguns alunos do Centro de Línguas que na época cursavam o terceiro semestre de espanhol, qual seja:

“Você se lembra do seu primeiro dia de aula de espanhol?”

As respostas foram várias, porém escolhemos apenas uma delas, porque acreditamos que designa muito bem os efeitos que queremos trabalhar aqui:

“Era tudo novo pra mim, eu nunca tinha visto nem sombra de espanhol antes”.

Inicialmente, seria importante considerar nesse enunciado os três componentes básicos que se destacam no mecanismo de deitização: pessoa, espaço, tempo (cf. BRANDÃO, 1991, p.451). E, nesta direção, podemos considerar os indicadores da *déixis*, no sentido proposto por Benveniste (1995, p.288-289).²³ Nesta perspectiva, tomamos, primeiramente, os pronomes pessoais “mim” e “eu”. Os pronomes pessoais, como diz Brandão (ibid), “constituem o primeiro ponto de ancoragem para a inscrição da subjetividade na linguagem”.

Como se pode notar em “era tudo novo **pra mim**”; “**eu** nunca tinha visto...” o sujeito enunciador ao enunciar “pra mim” e “eu” focaliza sua própria experiência de aprendizagem da língua espanhola. Fala por ele, traça seu perfil. e seu enunciado entra em relações de sentido com a idéia de que “para os meus colegas a língua espanhola pode não ter sido uma

²³ Diz Benveniste,

São os indicadores da *déixis* demonstrativos, advérbios, adjetivos, que organizam as relações espaciais e temporais em torno do “sujeito” tomado como ponto de referência: “isto, aqui, agora” e as suas numerosas correlações “isso, ontem, no ano passado, amanhã”, etc. Têm em comum o traço de se definirem somente com relação à instância de discurso na qual são produzidos, isto é, sob a dependência do *eu* que aí se enuncia. É fácil ver que o domínio da subjetividade se amplia ainda e deve chamar a si a expressão da temporalidade (1995, p.288-289).

novidade”. O enunciado deixa margens para inferirmos que o sujeito se posiciona de forma singular com relação à língua espanhola (cf. CELADA, 2002, p.165) e também deixa margens para confirmar o que dissemos antes: a memória do espanhol não é homogênea, a “familiaridade” com essa língua não funciona da mesma forma em todos os sujeitos.

Ainda segundo Benveniste (id.), em torno dos pronomes pessoais e a partir deles, a linguagem organiza os outros indicadores da *déixis*. No caso deste enunciado os advérbios “nunca” e “antes” produzem, a nossa ver, efeitos temporais e espaciais, em torno do sujeito tomado como ponto de referência. A presença dos advérbios “nunca” e “antes” conferem ao enunciado um tom assertivo, categórico. Vejamos: “eu **nunca** tinha visto nem sombra de espanhol **antes**”. Determinam o distanciamento entre o sujeito e a língua espanhola. Também remetem àquilo que é novo, no caso a língua espanhola, e neste sentido, entendemos que os advérbios expressam, além da noção de tempo, a idéia de espaço, pois nas condições de produção onde o sujeito do discurso estava inserido não havia sido possível estabelecer contato com essa língua. À medida que formos avançando na análise poderemos retomar essa idéia.

Diante da análise que realizamos até agora e inspirando-nos em Payer (2006, p.151)²⁴, passaremos a mostrar que os *mecanismos enunciativos do tempo* (o tempo verbal e a *déixis* temporal) funcionam no enunciado em questão, por meio das marcas deixadas pelo verbo e pelo reforço dos advérbios. Além disso, como o enunciado em questão se refere ao tempo passado não podemos deixar de considerar que “esses mecanismos são observados em textos que se configuram especialmente como *discursos sobre o passado*” (ibid). A autora se refere aos “textos de memória”, tais como as crônicas familiares, as narrativas grupais que circulam no interior das famílias e das comunidades. Porém, acreditamos que podemos resgatar aqui um aspecto de que nesses textos, como afirma a estudiosa, “o passado vem se recolocar em cena enquanto discurso no e para o presente” (ibid) e esta leitura entendemos que seja possível fazê-la no enunciado que estamos analisando, devido aos efeitos de sentido que a

²⁴ Conforme a formulação de Payer (2006, p.39), focalizando a língua de conformidade com o que ela significa por sua relação com a história, se está considerando a memória “da” língua. Para a autora, a memória histórica (discursiva) é parte constitutiva da língua em que essa história se dá.

dêixis temporal (advérbios “nunca” e “antes”) e a dêixis verbal (“era” e “tinha visto”) produzem, não somente no tempo passado, mas também na construção de novos sentidos no e para o tempo presente. Estamos dizendo isso também pela não coincidência de tempos verbais entre os *planos de enunciação* (Payer, p.156, Benveniste 1968).

Dando continuidade a análise, observamos que o enunciado “Era tudo novo pra mim, eu nunca tinha visto nem sombra de espanhol antes” estrutura-se dividido por uma pausa:

“Era tudo novo pra mim/eu nunca tinha visto nem sombra de espanhol antes”

Poderíamos dizer que o fragmento antes da pausa “Era tudo novo pra mim” nos mostra que temos *planos de enunciação que envolvem o tempo anterior àquele primeiro dia de aula de Espanhol (antes) X ontem (o primeiro dia de aula) X hoje (momento da enunciação)/hoje em dia*. De nossa interpretação as marcas deixadas no enunciado, como as dos verbos “era” produzem **efeitos de comparação** entre aquele primeiro dia de aula X o tempo anterior. Esta comparação também se estabelece entre aquele primeiro dia de aula X hoje em dia, embora esta locução não esteja expressa no enunciado. Desse modo, o fragmento antes da pausa “Era tudo novo pra mim” funciona para nós como indício de uma ruptura entre um antes e um depois. Como podemos perceber, além de seu aspecto durativo (da idéia de continuidade), “era” funciona como uma marca de reconstituição, na memória, de um episódio do passado que pode ser marcante, de um rompimento com esse estado anterior, ou seja, a ação não se prolonga até “hoje em dia”, o momento presente.

Depois da pausa o fragmento “eu nunca tinha visto nem sombra de espanhol antes” nos permite destacar, primeiramente, que “nunca tinha visto”, parece materializar a remissão dos traços referentes à memória discursiva “sobre” a língua espanhola. Para que possamos abrir essa questão, no plano temporal anterior ao plano da enunciação, que se relaciona ao espaço do “nunca tinha visto” fica evidente que a familiaridade com a língua espanhola não estava garantida por parte do sujeito taciturno. Quando enuncia “eu nunca tinha visto” confirma que nesse plano temporal não houve matéria discursiva (não havia pré-construídos)

que pudesse dar sustento à projeção de um imaginário “sobre” a língua espanhola, pelo contrário, toca no espaço vazio.

Por outro lado, a presença do advérbio “nunca” nos diz que a negação de “ver a **sombra**” – significante que trabalharemos logo mais – do Espanhol, como expressa o enunciado, se sustenta até aquele primeiro dia de aula. Contudo, é importante considerar que, no plano da enunciação, ao emitir um juízo de valor a respeito de sua relação com a língua espanhola. Assim, resgatamos de Payer (2006, p.175) que,

[...] ao *formular*, ao dizer sobre o *passado*, isto é, sobre os sentidos passados para um sujeito, facilmente se rompe a organização imaginária que separa sentidos presentes e passados.

Em outras palavras, se o sujeito produz um *gesto de interpretação* sobre o passado, formula sobre os sentidos daquele primeiro dia de aula a partir da perspectiva temporal da “atualidade”, que coincide com o presente da enunciação.

Parece-nos importante considerar que além do aspecto temporal do “era” como interpretamos anteriormente, há também uma relação entre esse tempo e a *déixis* espacial, quando passamos a analisar o “era” como parte do fragmento “Era tudo novo”. Dito de outra forma, há uma ancoragem mútua entre as categorias de tempo e de espaço. O que estamos dizendo pode ser observado a partir do que será analisado logo abaixo.

Notamos, inicialmente, o pronome indefinido “tudo” designando algo de forma imprecisa, ou, como poderíamos dizer a partir da perspectiva discursiva, como uma marca de indeterminação. Esse “tudo” pode entrar em relações de sentido com o “Centro de Línguas”, “a língua espanhola”, o material e as atividades didáticas, o professor, a sala de aula, os colegas. Na seqüência da enunciação aparece o adjetivo “novo” e, segundo o dicionário Houaiss, algumas das acepções possíveis para o termo são:

- que se encontra no início de um ciclo, de um processo;
- que apareceu pela primeira vez, que não tinha sido pensado ou concretizado, que só recentemente ganhou concretude.

Refletindo sobre os sentidos do termo “novo” que acabamos de apresentar, assim como pelos de “era” e de “tudo”, que analisamos neste texto, acreditamos que se torna possível interpretar que o fragmento “era tudo novo” que inicia a primeira oração que estrutura o enunciado, traz inscrito na sua materialidade que naquele determinado período de tempo no passado, no espaço da escola pública – com os vários sentidos que implica esse fato – a relação do aluno com a língua espanhola estava se iniciando, ou melhor, sua relação com a língua partia do novo.

Tomemos agora o fragmento que vem depois da pausa: “(porque) eu nunca tinha visto nem sombra de espanhol antes”. Por sua relação explicativa aponta a razão de se ter feito a declaração contida na oração anterior. Nesta seqüência, ao tratar de justificar o porquê “era tudo novo” o sujeito da enunciação deixa traços que nos instiga a analisar o fragmento “sombra de espanhol”, pois parece entrar em relações de sentido com imagem e imaginário, além de fazer ressoar algo já dito e pré-construído no domínio de memória. Como ponto de partida, tomamos do dicionário Houaiss para o significante “sombra” uma derivação com sentido figurado:

- qualquer coisa que indique, mesmo remotamente, a existência ou possibilidade de (algo); indício, traço, sinal. Ex.: <sem s. de dúvida> <não há nem s. de reconciliação>

Com os sentidos trazidos por esta definição, retomamos o fragmento que acabamos de citar e notamos que podemos pensar a respeito do significante “sombra” em uma correlação com a *dêixis* temporal, fundamentalmente com o advérbio “antes”. Vejamos os destaques:

“eu nunca tinha visto nem **sombra** de espanhol **antes**”

Observamos que anteriormente trabalhamos a idéia de comparação entre os planos de enunciação e, tentando fazer uma leitura do enunciado reforçando essa idéia poderíamos ter os seguintes sentidos:

- **Antes** do primeiro dia de aula não havia nenhuma **sombra** de espanhol;
- No primeiro dia de aula as **sombras** de espanhol começaram a aparecer;
- Hoje em dia há algumas **sombras** de espanhol.

Entendendo “sombra” nessas condições de produção como imagens da língua espanhola e refletindo com respeito à memória, poderíamos dizer aqui que há um processo de construção da memória “da língua espanhola.

Por outro lado, no momento da enunciação o enunciador considera que historicamente deveria ter havido alguma “sombra”, alguma imagem dessa língua, que ele marca bem com o advérbio de tempo: “antes”. Ou, dito de outra forma, um “antes” como um já dito, um pré-construído que se relaciona, de um modo mais geral, com a memória do Espanhol no Brasil, e, na estrutura do enunciado, expressa as marcas de uma memória que foi revista a partir de um olhar da atualidade. As marcas lingüísticas do enunciado também nos sugerem que pensemos sobre os conceitos de Payer (2006) com respeito à memória “da” língua. Quem sabe não teríamos juntamente à memória “da” língua a noção de que conhecer uma língua estrangeira implica a construção/reconstrução de uma imagem sobre ela. Continuando o raciocínio e tendo em vista a memória “da” língua teríamos no espaço do “antes” a noção de que a memória histórica é parte constitutiva da língua. Não há, no enunciado em análise, nenhuma materialização pressuposta que possa evidenciar o conhecimento do vocabulário, de alguma expressão.

Convém lembrar, neste ponto, que a maioria dos alunos dos Centros de Línguas provêm de bairros da periferia da cidade. Sabemos que a Prefeitura de Guarulhos vem se empenhando em projetos que visam a descentralização da cultura, como o da instalação de Pontos de Cultura que privilegiam esses locais. Além disso, a rede municipal oferece em algumas escolas as disciplinas de Língua e Cultura Espanhola e também Francesa, Inglesa e Italiana, contudo essas iniciativas são recentes. Diante disso, e da análise que até aqui realizamos acreditamos que temos elementos para dizer que o silêncio de nossa cena, a taciturnidade de nossos alunos, a indeterminação que a eles atribuímos tinha a ver com um **imaginário vazio**, ou com um **vazio de imaginário**, e ainda, se preferirmos, com um buraco na memória ou, para fazer uma referência mais geral (que não se restrinja apenas aos alunos

de nossa cena), uma memória esburacada, não preenchida com consistência. A não-expressão de projeções imaginárias da língua espanhola por parte dos alunos que acabamos de designar reforça essa idéia e pode ser resultado de um contexto sócio-histórico, de uma série de condições de produção, que não havia possibilitado que se construísse aí alguma imagem da língua espanhola.

A série de relações que acabamos de tecer pode explicar o estranhamento que a língua lhes provocou e o silêncio – particularmente o daquele momento em que tentamos encorajá-los a falar de si, mas ninguém se prontificou. E isso nos faz retomar o silêncio e, a partir de Orlandi (1992), afirmar que havia para nós – como docentes e pesquisadores – muito(s) sentido(s) naquele silêncio que teve lugar de maneira expressiva na cena que fundou nossa reflexão, inclusive porque, nela, atingiu uma alta concentração. Por isso, não podemos deixar de considerar que aquele silêncio traz a força dos vários silêncios que acontecem nas salas de aula da escola pública brasileira.

Assim, concluímos este capítulo com um pequeno movimento na pesquisa: chegamos no conceito de sujeito taciturno, interpretado como sujeito indeterminado e analisamos alguns sintomas desse sujeito, que caracterizam alunos da escola pública brasileira em determinadas situações. Além disso, entendemos que a memória discursiva “sobre” a língua espanhola tem um vazio anterior, mais geral, na memória do espanhol no Brasil, que não sustenta o peso de uma língua veicular. Propomos, então, no capítulo seguinte, refletir por meio dos enunciados das propagandas as questões relacionadas à memória discursiva e à construção de novos sentidos para a língua espanhola, e explorar representações de sujeito e de língua – nas propagandas relacionadas ao ensino de espanhol.

CAPÍTULO 2

A INTERPELAÇÃO DO SUJEITO PELO MERCADO – A CONSTRUÇÃO DE NOVOS SENTIDOS PARA A LÍNGUA ESPANHOLA

Entramos neste capítulo afetados pela tensão entre o sujeito taciturno e a comoção global do universo sógnico e pelas interpretações que realizamos no capítulo anterior, de que há um sujeito determinado, alvo da interpelação de discursividades ligadas ao Mercado: com base nas formulações de Payer, um sujeito *capaz de tudo dizer, de tudo compreender* (2005, p.13). Um sujeito, acrescenta a autora, capaz de “uma certa *performance* de linguagem da qual faz parte um modo de enunciação *certeiro e firme*, sem indecisões, tropeços, sem reticências ou rupturas sintáticas” (id., p.12). Neste ponto, queremos ver como essa interpelação aparece nas propagandas de espanhol, como ficará especificado a seguir.

Assim, com estas indagações buscamos olhar “o lado de fora da escola” – expressão esta que coincide, em parte, com a trabalhada por Payer (2006) como o “lado de fora da janela da escola” Assim, entre julho de 2006 e outubro de 2007, saímos a campo, a princípio em busca de folhetos de propaganda dessas escolas. Primeiramente visitamos várias escolas situadas na região central de Guarulhos-SP, de maneira proposital, pois nessa região está

localizado o CEL – Centro de Estudos de Línguas, de cujo lugar partem nossas análises. A partir de nossa observação, um percentual insignificante de alunos do CEL freqüentava essas escolas para realizar um curso de línguas – e esse curso era o inglês – e pouquíssimos outros visitavam esses lugares em busca de informações a respeito dos cursos oferecidos. Assim, diante dos folhetos coletados na região central de Guarulhos selecionamos o da escola Fisk, “Você é o que você fala”, que faz parte de nosso *corpus* de pesquisa como Propaganda 3. Logo em seguida, visitamos a Unidade Paulista da Escola Wizard, em São Paulo. Selecionamos, nessa escola, dois folhetos a partir dos que estavam disponíveis no balcão de atendimento, com os respectivos enunciados: “Fale inglês agora” e “Encare novos desafios. Espanhol” que compõem nosso *corpus* como Propaganda 1 e Propaganda 2, respectivamente. O fato de termos pego também o folheto relativo à propaganda de inglês tem a ver com duas questões: a língua espanhola aparecerá vinculada ao inglês num dos folhetos de propaganda de espanhol de forma expressa; a propaganda dessa língua, mesmo que seja em folheto individual, aparece junto com a do inglês: os dois folhetos aparecem numa mesa, enquanto não há folhetos exclusivos para outras línguas estrangeiras.

Por último, visitamos páginas *web* de escolas de língua estrangeira, que no nosso entender, também são raramente visitadas por esses alunos. Das propagandas disponíveis na internet, relativas a escolas com sede em São Paulo, selecionamos três: “Aprenda espanhol com espanhóis”, da Sociedade Hispano Brasileira – Casa de Espanha (Propaganda 4); “Espanhol do Cervantes. Não pensar que você já nasceu falando”. (Propaganda 5) e “Se você quer crescer, seu curso de espanhol não pode ficar parado. Cervantes. O melhor ensino com a melhor tecnologia.” (Propaganda 6). Estas duas últimas do Colégio Miguel de Cervantes.²⁵

Por estas razões, na perspectiva dos pressupostos teóricos da Análise do Discurso (AD), nos dedicaremos no espaço deste capítulo à análise do conceito de sujeito e língua espanhola que prevalece em discursividades do mercado, tendo em vista o *corpus* que recortamos. Ressaltamos, ainda, que a questão da memória discursiva – conceito que neste

²⁵ Todas as propagandas estão incluídas no anexo, em versão colorida.

trabalho estamos retomando à luz das formulações de Payer (2006) – funcionará como um fio condutor e iluminará as análises do conceito de sujeito e língua espanhola que prevalece na discursividade do mercado, que é nosso objetivo neste capítulo.

1. No processo de produzir um pré-construído

Gostaríamos de iniciar este capítulo lembrando que, conforme já abordamos no capítulo 1, na década de 90 houve uma mudança na relação do brasileiro com a língua espanhola e, essa mudança implicou um deslocamento na memória dessa língua no Brasil: uma língua que historicamente era vista como parecida e, portanto, fácil passou a merecer o esforço de ser estudada (CELADA, 2002), passou a ser “uma língua muito procurada”, “necessária” e “importante” (SOUSA, 2007). Apesar disso, no decorrer desta análise veremos que as propagandas de escolas de línguas, veiculadas em 2006 e 2007 revelam em sua materialidade lingüística que a inscrição da língua espanhola na memória discursiva ainda não tem um lugar estabilizado, o pré-construído língua “necessária” e “importante” ainda está sob um processo de construção, funcionando como “um sentido novo”. Nesse contexto, o modo de interpelar o sujeito dessas propagandas se apoia num objeto: um pré-construído já cristalizado na memória discursiva – a língua que já está, que aparece primeiro, “a” língua do Mercado, o inglês²⁶. Parece-nos que as propagandas que passaremos a analisar “Fale inglês agora” e “Encare novos desafios. Espanhol” são bastante eloquentes no sentido de que há uma memória da língua inglesa já constituída no Brasil e há outra em construção, que seria a da língua espanhola. Sobre a língua inglesa devemos dizer que não é nosso objetivo adentrarmos na complexidade do funcionamento de sua memória no Brasil, apenas consideraremos que o fato de que o sentido de que “seu estudo garante sucesso profissional” opera como um pré-

²⁶ Utilizamos aqui de formulações de Sousa (2007, p.50), segundo as quais, “na interpelação do Mercado, o sujeito ocupa uma posição que configura sua relação com a LI como uma relação com um “instrumento” (...) que, ao ser adquirido, poderá ser um fator de acesso ao mundo do trabalho, tornando-o um sujeito profissionalmente “bem sucedido”. Há uma interpelação que prevalece na relação com a LI, na qual ela é “a” língua do Mercado”.

construído, com relação ao qual, neste momento, entra em relações de sentido a oferta de cursos de espanhol. E por estas razões, acreditamos que a propaganda de curso de inglês, que passaremos a apresentar como propaganda 1, cujo enunciado já adiantamos, será um lugar produtivo para começarmos. Em seguida, trabalharemos com a do curso de espanhol, propaganda 2, quando então, poderemos retomar alguns fios que tenham ficado soltos e estabelecer algumas relações e contrastes entre as duas propagandas.



Propaganda 1

verso

Fonte: Wizard, Unidade Paulista. São Paulo, 2006

Começamos por trabalhar a materialidade da imagem e as cores, pois queremos explorar a série de relações que junto com a linguagem verbal produzem certos *efeitos de sentido* (ORLANDI, 2000). Poderíamos dizer, inicialmente, que predominam as cores claras e que estas acompanham certos sentidos que exploraremos com relação às imagens e à linguagem verbal.

Nesse sentido, de um lado, parece-nos que há um efeito de coesão entre os olhos esverdeados da personagem e o enunciado “Fale inglês agora”, escrito em verde. Entendemos que o enunciado funciona quase como uma extensão do próprio olhar da personagem, dessa mulher que convoca o interlocutor para que fale inglês. De outro lado, parece-nos que as cores claras reforçam os sentidos construídos sobre o feminino, a partir de um imaginário enraizado na sociedade; isto poderia ser interpretado como um mecanismo de antecipação que opera

como um apelo à descrição das características que seriam representativas da imagem da mulher. Nessa linha de interpretação, o lilás da camisa da personagem entraria em relações de sentido com algumas “características femininas”, tais como graciosidade, delicadeza, elegância e leveza. Essa harmonia prossegue entre a cor suave da roupa que a personagem está usando, seu tom de pele e a cor dos olhos, assim como funciona na luminosidade dos cabelos da personagem e em sua maquiagem discreta. Isto nos leva a dizer que reconhecemos nessa propaganda uma posição-sujeito mulher: a secretária ideal ou a potencial secretária ideal (a estudante) cuja imagem evoca a moça “tipo americana”, que ainda ocupa um espaço significativo na memória social do brasileiro. Nesse sentido, podemos observar que há marcas no enunciado como o da dêixis temporal “agora”, que remetem à memória da língua inglesa e ao pré-construído que já observamos. Poderíamos dizer que o enunciado “Fale inglês agora” coloca em confrontação “ontem” X “hoje”. E as marcas deixadas nesse enunciado em relação com os demais textos que compõem a propaganda, tanto os verbais como os não-verbais, nos permitem colocar esse enunciado em relação com a seguinte paráfrase:

Se você não falou antes, então fale já, agora, imediatamente.

E a dêixis da marca “agora” entra em relação com “agora que você quer conquistar seu espaço na sociedade, “agora que o mercado requisita cada vez mais pessoas fluentes em línguas estrangeiras”. Porém, esse fragmento “agora” também entra em relação com outros fragmentos do texto: “Preços acessíveis”, “Horários flexíveis”. Neste ponto, diríamos que há um mecanismo que antecipa o lugar do sujeito que não tem muito tempo disponível e que o convoca para ser um profissional “bem-sucedido”; trabalha-se aí a passagem possível da estudante que pode ser funcionária num escritório das regiões privilegiadas da cidade, que pode ser secretária bilíngüe português-inglês; e, também, pela polissemia que convoca a específica materialidade dessa imagem feminina, trabalha-se a concretização da projeção imaginária da secretária que almeja uma ascensão profissional. O enunciado “Preços acessíveis” também opera no sentido de antecipar outros públicos, já que os cursos oferecidos

na escola não se destinam apenas ao público jovem que, para ser um profissional “bem-sucedido”, poderia freqüentar regularmente a modalidade de curso *Class* (vide verso 1), que oferece aulas de conversação, ou ainda, um curso pré-vestibular, mas também antecipa o público infantil, o adulto, o executivo. Pode-se compreender, neste sentido, que o enunciado “Preços acessíveis” pode antecipar um público sem tantos recursos e sem acesso tão fácil às línguas estrangeiras, entretanto, o fato de que os preços são acessíveis também pode antecipar um público que tem recursos, mas que está em busca de obter vantagens em benefício próprio. Tais vantagens poderiam associar-se à flexibilidade de agendar as aulas de acordo com a sua conveniência, ritmo, compromissos, capacidade, como promete uma das modalidades de curso, *Flex Class* (ibid.), ou ainda as vantagens de fazer um curso *Vip* (ibid.) a um preço acessível e ter a liberdade de escolher o local das aulas e de ajustar o ritmo dessas aulas conforme suas necessidades.

Por sua parte, o enunciado “Horários flexíveis” entra em relação com um público que trabalha e estuda, que tanto pode ser o jovem quanto o adulto, mas principalmente trabalha a passagem do adulto que exerce um cargo de executivo numa empresa, ou num banco, por exemplo, já que para estes promete-se o curso *Executive* que oferece a esse profissional a vantagem de estudar num grupo, horário e local de sua escolha; e o *Flex Class*, como já adiantamos, que também estabelece uma relação com a “otimização” do tempo, aderindo uma expressão corrente no mundo contemporâneo.

Não poderíamos encerrar esta parte sem dizer que no verso da propaganda expõem-se todos os cursos oferecidos pela escola Wizard, nesta ordem: inglês, espanhol, francês, alemão, italiano, português; e a cada um desses cursos é associada a imagem de uma respectiva bandeira, que funciona para explicar qual a variante de língua se privilegia nessa escola. De outro lado, o lugar dado ao inglês na disposição dos cursos, a predominância de formas na escrita dessa língua para expressar as modalidades de cursos, *Vip*, *Executive*, *Class*, *Flex Class*, e nas chamadas ao público, como podemos recuperar: *tots*, *kids*, *teens*, *adults*, *travel*, *business English*, com exceção de “inglês em braille”, inglês para vestibular, nos permitem

dizer que se reforça à ênfase ao curso de inglês, ao aprendizado dessa língua que se convoca por meio do enunciado “Fale inglês agora”. Podemos ainda completar, de acordo com as reflexões de Sousa (2007, p.82) que, pela forma material, se configura aí a promessa do inglês e sua imposição: “uma língua que há que atingir”, “uma língua necessária”, “uma língua que se impõe”, uma língua que permeia todas as outras, que diz bem ou melhor que as outras; que diz rapidamente, para retomar a metonímia do tempo.

Para continuar nossas análises, vamos retomar a questão das cores. Parece-nos que o azul e o vermelho, na figura da águia, comportam uma significativa força interpeladora: essas cores evocam uma relação direta com um objeto simbólico: a bandeira dos Estados Unidos, e essas cores justamente compõem a águia, ave símbolo dos Estados Unidos que, justamente, é utilizada na logomarca Wizard. Neste sentido, junto à logomarca aparece o slogan da escola, muito significativo para nossa análise: “inglês com liderança”. De imediato nos chama à atenção a marca da preposição “com”. Considerando essa preposição, que se mostra produtiva no texto, estabeleceremos algumas relações entre o significante “liderança” e a figura da águia, lembrando que a imagem da águia também faz parte da logomarca da escola. Antes disso, convém dizer que a função semântica da preposição nesse enunciado associa a liderança ao inglês. Isso quer dizer que à liderança assumida pela língua inglesa no Brasil, soma-se aqui a liderança de uma escola no ensino dessa língua e esse significante é reforçado pela logomarca com a imagem da águia. Surge aí, por metonímia, uma metáfora: o inglês dos Estados Unidos/os Estados Unidos no lugar do inglês: um país líder, uma potência. Um país que se interpreta a si mesmo com os sentidos de conquista, liberdade e liderança (CRUZ, 2007), sentidos que nessa formação social circulam vinculados a essa imagem. Um país que é interpretado, da perspectiva do Brasil, como líder também, embora a imagem da águia nesse caso também possa entrar em relação com sentidos disfóricos (“ave de rapina”, dentre eles). No entanto, essa imagem aqui entra em relações de sentido com escola credenciada para ensinar o “verdadeiro” inglês, no sentido daquele “que vale”, “que predomina” e que se

expande e espalha, permeando, como dizíamos antes, outras línguas. Em síntese, essa outorga legitimidade à Wizard.

Devemos esclarecer que a compreensão da imagem da águia como símbolo dos Estados Unidos supõe a distinção entre a forma da águia-de-cabeça-branca, ave nativa da América do Norte e a releitura dessa águia na logomarca da Wizard que traz apenas a cabeça da águia, nas cores azul e vermelho. Vemos aqui que a imagem entra em relação com uma discursividade, retomando por “alusão” um objeto discursivo e “como qualquer discurso, o não-verbal necessita de uma discursividade anterior para significar” (INDURSKY, 2006).

A imagem da águia e a série de promessas evocadas pelas antecipações que analisamos acima nos possibilitam pensar que funciona na propaganda que focalizamos uma promessa chave, segundo a qual, quem estudar inglês na Wizard conquistará seu emprego e concretizará seus desejos de inclusão no mundo do trabalho e na sociedade. Esta interpretação retoma uma análise de Sousa (2007) que afirma, com base em Guimarães (2002)²⁷, que a relação com a língua inglesa está permeada por uma relação política de inclusão e exclusão do sujeito no espaço do mundo globalizado.

Levando adiante a reflexão, passaremos a analisar agora a propaganda que se refere ao curso de espanhol.



Propaganda 2

verso

Fonte: Wizard, Unidade Paulista. São Paulo, 2006

²⁷ Guimarães, E. (2002). “Enunciação e acontecimento”. In: _____. *Semântica do acontecimento: um estudo enunciativo da designação*. Campinas: Pontes, p.11-31.

Num primeiro plano, observamos o enunciado ESPANHOL escrito em vermelho destacando-se dos demais fragmentos verbais. Em segundo plano há o destaque de uma figura feminina e do enunciado: “Encare novos desafios.” escrito em branco vazado em fundo vermelho; e a logomarca Wizard, em branco vazado em fundo azul escuro, e logo abaixo o slogan “inglês com liderança”, num tom de azul mais claro. O fundo dessa imagem está dividido verticalmente em duas partes iguais: a da esquerda em tons de vermelho e amarelo e a da direita em branco – o que entra em relações de sentido com a bandeira da Espanha. Este aspecto da materialidade da imagem pode ser vinculado a uma posição sujeito: concepção de língua espanhola, de qual variante deve ser ensinada ou privilegiada; ou ainda pode ser interpretada como um mecanismo de antecipação do interlocutor, ao ser um gesto que sustenta o imaginário de que há uma variante de maior prestígio, ou ainda, a partir de observações de Santos (2005, p. 32) o imaginário do “espanhol padrão”: a variante que concentraria todas, que possibilitaria a capacidade de ser “entendida por todos”.

No que diz respeito à imagem podemos perceber que se destaca uma figura que é possível vincular a uma posição sujeito que chamamos de “mulher desafiante” (LEMMERTZ, 2004). Afirmamos isto pensando na força expressiva e interpeladora de uma postura corporal: rotação da cintura, as mãos na altura do quadril, o olhar firme e fixo, o sorriso, e também porque essa posição aparece reforçada pelo enunciado “Encare novos desafios”.

Para começarmos a pensar sobre esse enunciado diríamos que o adjetivo “novo” funciona com força dêitica e entra numa série de relações com uma memória de “outros desafios”, relativos a momentos anteriores à enunciação, retomando o tempo passado. Nesse sentido, pode entrar em relação de forma mais restrita com as lutas da mulher por sua libertação das determinações da sociedade, dos estereótipos, pré-conceitos e discriminações. À medida que esses desafios foram gradativamente sendo vencidos, a mulher passou a se preocupar com outros: sua feminilidade, seu corpo, sua beleza.

Neste ponto, e como já mencionamos a respeito de uma postura corporal interpeladora, consideramos produtivo refletirmos sobre essa questão do corpo na perspectiva discursiva,

como estamos buscando fazer em nossas análises. Damos destaque para o fato de que, segundo Hashiguti (2007, p.2) o corpo é, em muitas disciplinas, tomado como biológico, natural, segmentável, controlável e transparente, mas na perspectiva discursiva, ele se desloca para o lugar da opacidade, revelando-se como forma material que se constitui no-pelo olhar que o discurso possibilita.

Nesta direção, poderíamos dizer que os efeitos de sentidos do corpo bonito e magro, como pressupõe a figura da mulher, podem estabelecer relações com a imagem de “mulher modelo” (LUCENA; OLIVEIRA, 2005, p.2) ou ainda, a de “mulher moderna”, que – em discursividades predominantes na mídia – busca “ser livre, linda e feliz”. Poderíamos dizer que em ambas as imagens construídas, *o corpo como materialidade do/no discurso*, como formula Hashiguti (ibid.), retoma uma memória de assujeitamento a um padrão ditado pelas passarelas e vinculado aos símbolos de beleza.

Em outras palavras, poderíamos dizer, com Indursky (2006) que o não-verbal como matéria significativa “não só mobiliza a memória do dizer como também a integra”. Nesse sentido entendemos que o corpo como materialidade do discurso pode entrar em relação com a submissão do sujeito aos padrões de beleza e ao temor da rejeição social. Acreditamos ser pertinente associar, a partir de formulações de Del Priore (2000, p.15), que a subordinação da mulher de hoje está muito ligada à mídia, aos cartazes de rua e ao bombardeio de imagens na televisão. De outro lado, o corpo na perspectiva dessa propaganda, relaciona-se a possíveis conquistas pessoais, tais como: o namorado, o emprego, a capacidade de **fazer**, de agir – no caso aqui, fazer o curso de espanhol. É interessante observar que a idéia de conquista culmina na sensação de felicidade à qual pode ser vinculado o sorriso que podemos observar na imagem.

O sujeito é então provocado, desafiado, por meio da imagem do corpo, para fazer um curso de espanhol; e este curso funciona como um desafio juntamente a uma série de outros desafios que estão no domínio da memória discursiva, tanto ligados ao passado, como ao futuro. Recordamos rapidamente que no início desta análise estabelecíamos uma relação entre

o adjetivo “novo” e “outros desafios”, numa linha de passado. Já ao considerarmos a relação numa outra linha, os sentidos desse “novo” associado à imagem do corpo têm uma significativa força interpelativa, por meio da imagem da “mulher modelo”, da “mulher moderna”, da “mulher capaz de fazer”; homogeneiza e exclui o sujeito que não se ajuste a um “modelo” de encarar “novos desafios”, quando entra em relação a uma metáfora: espanhol no lugar de “novos desafios”. Por outro lado, a inclusão do sujeito interlocutor neste “modelo” funciona por meio da promessa de vitória caso ele “agarre” a oportunidade de aprender Espanhol – como sugere um dos fragmentos de texto que está no verso dessa propaganda – além dessa promessa, também interpretamos que se requer determinação e luta para que, por fim, se conquiste o crescimento desejado, seja pessoal ou profissional.²⁸ Julgamos que, neste ponto e a partir do que fomos apresentando, podemos ler esses “novos desafios” na sua relação com a Propaganda 1. Em função de avançarmos nessa compreensão, passaremos a retrabalhar em paralelo a propaganda 1 e 2, considerando a materialidade da imagem da mulher e dos dois enunciados aos quais nos parece necessário dar destaque: “Encare novos desafios.” e “Fale inglês agora”. Pensando, inicialmente, na estrutura dos enunciados, podemos dizer que ambos produzem um forte efeito apelativo, inclusive pelas formas do imperativo que neles aparecem. Relacionando estas formas do imperativo (encare, fale) à imagem da mulher, poderíamos dizer, como em parte já adiantamos, que em “**Encare** novos desafios” há um modelo de mulher madura, dona de si, que já vivenciou situações nas quais mostrou que foi capaz de vencer os desafios, dentre eles, poderíamos inferir, uma posição de liderança no trabalho, pelo fato de entrar em relações de sentido com uma imagem mais clássica, que remete à executiva, e estamos dizendo isso também, considerando as análises que fizemos a respeito da imagem do corpo. E, dada essa memória de conquistas, opera um mecanismo que antecipa que este modelo de mulher é capaz de encarar novos desafios, como o de aprender espanhol, ou, possivelmente, falar outra língua, fazendo um curso que se afina a

²⁸ Aqui consideramos que o espanhol como novo desafio também repete outros: queremos dizer que aqueles sentidos atribuídos na relação com o passado podem retomar na relação com o futuro, quando podemos dizer que opera o “novo na repetição” (GREGOLIN, 2005, p.5).

um outro modelo, nesse caso, o das tendências do “novo” universo mercadológico, como podemos constatar no verso do folheto num fragmento que define o curso de espanhol na Wizard. E, além disso, encarar novos desafios significa a inclusão do sujeito nesse “novo” universo mercadológico que supõe “aprender” espanhol de maneira fácil, simples e rápida. (anexo B-2 – verso).

Seguindo o fio construído até aqui, passemos a ver o que nos possibilita interpretar o enunciado “Fale inglês agora” ao relacioná-lo à imagem da mulher. A partir do que foi dito a partir da propaganda de espanhol, acreditamos ser possível dizer agora, a partir da propaganda de inglês, que na relação da imagem com o enunciado “**Fale** inglês agora” há uma mulher diferente, um outro modelo de mulher: mais jovem, tranqüila, leve, que não impõe seu corpo. Nesse caso, o fragmento “novos desafios” poderia aparecer vinculado a outros desafios, outros espaços, diferentes aos já conquistados pela “mulher desafiante” – na propaganda de espanhol – menos clássicos, mais alternativos, quando a necessidade de aprender inglês poderia aparecer vinculada à um preparatório para o vestibular, a aulas de conversação ou à participação num curso denominado *Flex Class* que, como podemos constatar no verso do folheto, é uma “novidade” na oferta dessa escola; no entanto, poderíamos vincular esse significante “novidade” ao fragmento universo mercadológico que aparece no verso da propaganda de espanhol. Aparecem aqui, de nossa perspectiva, como concluiremos no final desse item novos sentidos para a língua espanhola enquanto língua veicular. Portanto, o que estamos dizendo nos possibilita interpretar que há imagens diferentes de mulher nas propagandas, num certo contraste. Contudo, percebemos pelas análises, quando colocamos as propagandas em paralelo, que esse efeito de contraste diminui devido aos sentidos do “agora”, do imediato, que também funciona quando se enuncia “encare”. Esse efeito do “imediato”, ligado a antecipações de um sujeito pragmático (cf. PÊCHEUX, 1990), nos instiga a retomar os fragmentos de texto que estão no verso das respectivas propagandas e perceber que ambas se conjugam num mesmo apelo: aprenda de maneira rápida, fácil, otimize seu tempo de forma produtiva. Há a partir do oferecimento de aulas dinâmicas e eficazes a promessa de

concretização de uma posição de liderança, de destaque entre os demais, ou ainda a de concretização de um desejo: o sujeito sairá vitorioso no “novo” universo mercadológico – cujas tendências a escola Wizard afirma seguir – caso se matricule imediatamente em um dos cursos oferecidos por essa escola. Isso vem ao encontro do que diz Lemmert (2004, p.3): “A noção de desejo utilizada pelos anúncios publicitários é a noção de desejo que pode ser satisfeito, que depende apenas da aquisição de um determinado produto para que a vontade seja suprida.”

Antes de seguir adiante, cabe destacar que as relações que acabamos de estabelecer, a partir da análise do fragmento “novos desafios”, nos possibilitaram compreender que desse fragmento se depreendem sentidos que entram em relações com a língua inglesa e a espanhola. Convém lembrar a imagem do inglês como uma língua acessível, flexível e cristalizada, como reforça o slogan: “inglês com liderança”, um pré-construído que entra no intradiscurso como tal. Nesse sentido, como já antecipamos, que opera uma metáfora: *inglês dos Estados Unidos* no lugar de inglês. De outro lado, o inglês deixa marcas como um objeto pré-construído, marcas estas que podemos observar no verso do folheto do curso de inglês, a partir da linearidade da escrita dos cursos, sobre tal linearidade poderíamos dizer metaforicamente que o inglês é *o primeiro da fila*. No caso do espanhol, o segundo na lista, opera outra metáfora: *o espanhol da Espanha* no lugar do espanhol.

Quanto aos sentidos de “novos desafios” que entram em relações com o espanhol devemos destacar que o enunciado da propaganda 2 “Encare novos desafios.” retoma sentidos que estão no interdiscurso, tais como: as lutas, as determinações, de certa forma, mais relacionados ao passado; materializa outros sentidos que estão surgindo para a língua espanhola, evocando o tempo presente: a urgência de atender às necessidades mercadológicas; e, também, remete à idéia de futuro, a promessa de que o sujeito será bem-sucedido nesse mercado, será vitorioso. E, desta maneira, entendemos os “novos desafios” numa relação com a temporalidade discursiva, em “que um discurso pode remeter a outros discursos dispersos no tempo” (DE AGUIAR ARAÚJO, 2007). Neste sentido, levando em consideração que o

interdiscurso liga os processos discursivos com a memória (GRIGOLETTO, 2002, p.3) e para que possamos falar de memória neste momento, retomamos a noção de memória “da” língua, na perspectiva de Payer (2006), à luz da qual já trabalhamos no capítulo I. Poderíamos dizer, tendo em vista esta noção, e pelo que analisamos no parágrafo anterior, que no intradiscurso da propaganda do espanhol, podemos detectar uma memória “da” língua, conforme as relações que conseguimos estabelecer entre o fragmento “novos desafios” e todos os outros elementos da materialidade que analisamos: aprender a língua espanhola entra em relação com o novo, é uma língua nova, que está começando a ser estudada, começando a consolidar espaço, começando a inscrever-se na memória discursiva, inclusive, como uma língua do brasileiro.



Propaganda 3

Inglês e espanhol é Fisk.

Com 920 unidades e cursos para crianças, jovens e adultos, a Fisk é uma das maiores redes de idiomas do mundo. Os nossos professores especializados e material didático moderno, oferecendo conversação desde a primeira aula. Para desenvolver a comunicação total, os estudantes aprendem a entender, ler, escrever e, principalmente, falar em inglês e espanhol.

A melhor estrutura está aqui.

A Fisk também conta com laboratórios multimídia, acesso de livros, exercícios on-line e atividades em áudio e vídeo. Todos os recursos apresentados passam pelo Departamento Pedagógico da Fundação Fisk de Fisk, e são atualizados constantemente, proporcionando ao aluno um ensino completo.

Além dos grupos regulares, a Fisk oferece o Personal Programmed Teaching (PPT) e o Programa Personal de Ensino (PPE). Respostas para os cursos de inglês e espanhol, são promovidas acompanhamento individualizado e outras vantagens:

- Respostas a dificuldades ou interesses individuais.
- Respostas em tempo de aprendizado do aluno.
- Uso adequado do tempo de estudo, beneficiando alunos com problemas de memória e falta.

Estágios – Inglês

DE 1º ao 12º ANO

INTEGRADO 1

INTEGRADO 2

INTEGRADO 3

INTEGRADO 4

INTEGRADO 5

INTEGRADO 6

INTEGRADO 7

INTEGRADO 8

INTEGRADO 9

INTEGRADO 10

INTEGRADO 11

INTEGRADO 12

FOCO EM USE PHASE

INTEGRADO 1

INTEGRADO 2

INTEGRADO 3

INTEGRADO 4

INTEGRADO 5

INTEGRADO 6

INTEGRADO 7

INTEGRADO 8

INTEGRADO 9

INTEGRADO 10

INTEGRADO 11

INTEGRADO 12

verso 1

Fale Fisk e faça a diferença.

Para fazer carreira, fazer amigos e viajar pelo mundo, você fala Fisk. Porque, mais do que uma escola, a Fisk é o seu chance de aprender inglês e espanhol de verdade. Não é à toa que, desde 1958, mais de 8 milhões de pessoas já estudaram na Fisk.

MAIS VOCÊ SE FAZ • WWW.FISK.COM.BR • 0800-779-6158

Estágios – Espanhol

ESTÁGIO COM 1

ESTÁGIO COM 2

ESTÁGIO COM 3

ESTÁGIO COM 4

ESTÁGIO COM 5

ESTÁGIO COM 6

ESTÁGIO COM 7

ESTÁGIO COM 8

ESTÁGIO COM 9

ESTÁGIO COM 10

ESTÁGIO COM 11

ESTÁGIO COM 12

NÍVEL BÁSICO

NÍVEL INTERMEDIÁRIO

NÍVEL AVANÇADO

NÍVEL PERFEICIONAMENTO

verso 2

Fonte: Fisk, Unidade Cocaia. Guarulhos, 2006

Olhando para o enunciado, nossa primeira observação diz respeito ao *enunciado definidor* (NUNES, 2003) por meio do qual se expande o sentido de “você”; você entra aí numa equação definidora; a forma “é” coloca esse “você” em relação com um certo e determinado sentido, sentido este que constitui sua definição.

Para entendermos qual é o interlocutor do enunciado – esse “você” que se enuncia – recorreremos, fundamentalmente, à materialidade da imagem. Observam-se imagens sobrepostas: primeiramente o fundo, um tecido jeans tradicional escuro evocando uma calça (ou outra peça desse material) mediante um tipo de costura típica de sua confecção; sobre esse fundo uma imagem sobreposta evoca um recorte de tecido branco costurado imperfeitamente sobre o jeans. Nesse recorte branco está sobreposto um balão; por isso, o alinhavado que foi deixado à vista, sobre o tecido branco, serve agora como linha de contorno pontilhada e, neste caso, nos leva a pensar que indica que o texto impresso no balão – “Você é o que você fala” – é pronunciado em voz baixa, ou pelo menos não é dito elevando a voz²⁹. O apêndice desse balão sai em direção à cabeça do personagem que está em primeiro plano: um jovem magro, usando roupas e acessórios esportivos. O jovem está em pé, sorridente. A foto, tirada de cima para baixo, e a utilização de recursos de multimídia possibilitam que o leitor visualize o tecido jeans como um plano de fundo. Esse plano, que é – literalmente – um “pano” de fundo sustenta a figura do jovem. A forma de focar a imagem do jovem faz com que a mão esquerda apareça num primeiro plano e maior na proporção, o que cria um centro de interesse ou um foco. Por fim, o logotipo inserido no canto inferior direito do anúncio, expõe o nome da rede de idiomas e os dois cursos que esta oferece: Fisk – English, Español, por sua vez, designados nas suas línguas respectivas.

Nesse sentido, os efeitos da linguagem verbal e não-verbal levam a uma leitura em diagonal. O olhar parte do alto superior direito: o balão sobre o fundo, que passaremos a interpretar imediatamente, e termina no canto inferior direito diante da imagem: Fisk – English, Español. Para que possamos analisar esta leitura em diagonal, retomamos o

²⁹ Para expressarmos os sentidos do balão apoiamos-nos em um trabalho de SANTOS (2003). *A história em quadrinhos na sala de aula*. Apresentando no XXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – BH/MG – 2 a 6 Set 2003. Segundo o autor, o balão é uma convenção gráfica onde é inserida a fala ou pensamento do personagem. E, ainda, o balão é um dos elementos que formam a “semântica” da história em quadrinhos. Em nosso trabalho recuperamos um dos vários tipos de balões que o autor define: o balão de **cochicho** (formado por linhas pontilhadas).

enunciado inscrito no balão “Você é o que você fala” que, pelo fato de ter essa estrutura de *enunciado definidor*, se apresenta como efeito do pré-construído, pelo qual “um elemento irrompe no enunciado como se tivesse sido pensado ‘antes, em outro lugar, independentemente’” (PÊCHEUX, 1988, p.156) ou, então, como conclusão do pensado antes, em outro lugar.

Esse sentido que se apresenta como evidência é pronunciado por um **jovem-cúmplice** do interlocutor (pela roupa, pela postura, pelo tom da voz, pela mão que se aproxima de forma desmesurada³⁰) pela série de mecanismos de antecipação que aí aparecem prefigurando o lugar e a posição simbólica do outro, do destinatário da fala. E essa evidência se coloca em relação direta com “Fisk English – Español”. Neste ponto, e posta em cena uma relação de cumplicidade entre o jovem e o público, parece-nos ser possível interpretar que esta relação é despertada pela idéia de tradição que é evocada pelos efeitos de sentido da imagem do tecido jeans tradicional que, por sua vez, entra em relação com a tradição da escola Fisk e antecipa um imaginário de tradição de ensino de inglês para o brasileiro.³¹

Para explorar a questão da tradição evocada pela logomarca, nos parece necessário dizer, embora não seja nosso objetivo aqui recuperarmos a história do jeans que, desde algumas décadas, de maneira internacional, compõe o vestuário das pessoas de uma maneira “democrática”: não faz distinção de raça, classe, ideologia, nem idade.³² É interessante observar que embora o jeans possa ser usado por homens e mulheres sem restrições de idade nem de classe, as marcas conseguem distinguir. E estas, junto com as tendências e variações de modas e modelos, encontraram ao longo dos anos, maior identificação com o público

³⁰ Vinculamos, ainda, os sentidos que irrompem no enunciado às reflexões de Maingueneau (2004, p.95) a respeito do *ethos*. Para o autor, “toda fala procede de um enunciatador encarnado; mesmo quando escrito, um texto é sustentado por uma voz – a de um sujeito situado para além texto.”

³¹ Segundo informações contidas na página *web* de uma das unidades Fisk, a história da Fisk começa com Richard H. Fisk, um americano nascido em Tunbridge, Vermont, que se encantou com o Brasil em uma visita realizada em 1950. Graduado em International Relations com o diploma Master of Arts pela School of Advanced International Studies, Johns Hopkins University, em Washington, D.C., Mr. Fisk decidiu permanecer no Brasil e passou a lecionar inglês no país. Criou um método próprio, com base nas dificuldades específicas que os brasileiros apresentavam ao aprender inglês. Acrescentamos ainda, segundo o relato apresentado, que o sucesso do método Fisk gerou um crescimento vertiginoso, ampliando a escola para uma rede de mais de 930 unidades, muitas delas franquias, espalhadas por todo o mundo (cf. <http://fiskdracena.com/historiafisk.php>).

³² Fonte: <http://redegloboglobo.com/Series/Madmaria>. Jeans: haja história! Acesso em 11.10.2007.

jovem, embora não seja mais marca de juventude. Contudo, o detalhe do recorte branco costurado no tecido, a combinação com a figura do jovem com boné e de óculos conseguem esse efeito. Temos aí a inscrição do atual sobre um pano de uma tradição jovem (esse fundo jeans).

Parece-nos, contudo, que tanto o jeans quanto os cursos da Fisk são conhecidos, retomam uma tradição, principalmente pela relação que se estabelece entre jeans *x* inglês. E, além disso, buscam ser modernos e atuais, nesse caso na relação entre jeans *x* espanhol. Já iremos explicar-nos: podemos entender que o jeans como plano de fundo, como já dissemos, pode representar essa tradição, essa história, uma memória, pelo fato de evocar o inglês ou entrar em relações com o inglês; e a quase emergência desse jovem a partir do plano/pano de fundo que evoca o trabalho com a imagem remete a atualidade³³. Neste sentido, ainda, poderíamos inferir que por via da juventude se faz referências a novas necessidades, ou a necessidades atuais: aprender espanhol – retomemos, neste sentido, o fragmento “Fisk English – Español”. Cabe dizer aqui que na Fisk os cursos de espanhol são relativamente recentes, enquanto que os cursos de inglês estão ligados à idéia de tradição da escola. Sendo assim, a atualidade do espanhol entra em oposição à tradição sempre atual do inglês, como já tínhamos observado.

Acreditamos que as relações que estabelecemos até aqui entre atualidade e memória poderão também ser lidas se pensarmos essa dicotomia na sua relação com a materialidade da escrita e da imagem da parte interna do próprio folheto que estamos analisando. Assim, vejamos o primeiro enunciado que aparece na parte que expõe os estágios de espanhol: “Fale Fisk e faça a diferença”. Observamos, logo a princípio, que o interlocutor, de maneira especial o jovem, não está sendo interpelado diretamente para falar inglês ou espanhol, mas para “falar Fisk”. Quais seriam, então, os efeitos de sentidos que este “falar Fisk” estaria produzindo nesse enunciado? O que representa “falar Fisk”? Tentando abrir esses sentidos, entendemos que o interlocutor é interpelado de maneira forte para que ressoe o fato de que a

³³ Fazemos essas relações a partir de formulações de Pêcheux (1990).

Fisk é uma escola que tem tradição no mercado, ou é – como costuma aparecer nas propagandas da escola, inclusive nesta que analisamos – uma das maiores redes de idiomas do mundo, e que atua Brasil há quase 50 anos. Entendemos que esta chamada se vincula a discursividades nas quais uma língua é valorizada porque permite a comunicação em qualquer lugar do mundo, porque é uma língua que está “em toda parte”; assim, entra em metonímia com discursos eufóricos relativos à assim denominada “globalização” (cf. SOUSA, 2007, p.54). Para dar força ao que estamos dizendo, cabe ressaltar, a partir de formulações de Grigoletto (2003, p.227), que o discurso da propaganda também expressa o discurso da globalização e da conseqüente necessidade de se encontrarem fórmulas para a comunicação entre povos de diferentes nações.

Retomando a idéia de tradição, poderíamos dizer que esta se reforça por meio do fragmento de texto, que está logo abaixo do enunciado que estamos analisado: “Não é à toa que, desde 1958, mais de 8 milhões de pessoas já estudaram na Fisk”. “Falar Fisk” parece remeter ao nome, à **marca** Fisk, à história da escola que começou com a vinda para o Brasil do americano Richard H. Fisk – como acabamos de antecipar em nota de rodapé. Então, “falar Fisk”, nessa perspectiva, funciona como uma retomada de sentidos que estão no interdiscurso; isso quer dizer que, embora o enunciado em si não mencione diretamente qual língua estrangeira deve ser falada, o significante Fisk carrega na sua materialidade discursiva a memória do inglês e de uma forma de aprender para falar inglês. Neste sentido, devemos reconhecer que também há um “falar Fisk” com relação ao espanhol, da maneira como o interpretamos nas análises das propagandas anteriores, as quais prometem atender uma necessidade atual, emergente, que se instala em relação ao aprendizado dessa língua. Essa necessidade se relaciona a uma forma de fazer carreira profissional ou pessoal, que exige uma ação imediata do sujeito, sujeito pragmático que sabe otimizar seu tempo. A idéia de tempo se confirma no verso do folheto, na parte que descreve a estrutura da escola, quando é feita uma menção ao uso adequado do tempo de estudo.

Prosseguindo a análise, vemos que o fragmento de texto que segue o enunciado “Fale Fisk e faça a diferença” deixa marcas de uma justificativa para esse apelo: “para fazer carreira, fazer amigos e viajar pelo mundo, você fala Fisk. Porque, mais do que uma escola, a Fisk é a sua chance de aprender inglês e espanhol de verdade”. Para explorar a idéia do “faça a diferença” – tão associada a uma marca – e relacioná-la com tudo o que já dissemos, retomamos aqui a figura do jovem com seu estilo próprio e despojado que marca quase um contraste com a imagem da moça que caracteriza a aprendiz de línguas, candidata a secretária ideal, na propaganda 1, ou da mulher desafiante e pragmática na propaganda 2. “Falar Fisk” sugere, então, que o interlocutor será capaz de distinguir-se dos demais e aproveitar seu estilo próprio, pois o enunciado central dessa propaganda sugere que não terá que renunciar ao jeans, ao boné, poderá aprender porque o estilo do aprendizado está de acordo com seu visual.

Seria necessário pensar a respeito da seqüência do fragmento, que como interpretamos, funciona como uma justificativa para “falar Fisk”: “porque, mais do que uma escola, a Fisk é a sua chance de aprender inglês e espanhol de verdade.”

Para começarmos a analisar este enunciado, parece-nos produtivo pensar que a Fisk pode ser lida não apenas numa relação à liderança ou à superioridade em relação a outras escolas, mas que a ênfase está no conceito de como se aprende inglês e espanhol “de verdade”. Passaremos a pensar, então, sobre o que representa “aprender **inglês de verdade**”, ou melhor, como ressoa essa relação “de verdade” na memória do brasileiro. Começamos por dizer que o enunciado trabalha a antecipação de que o interlocutor já freqüentou um lugar-comum que permite vislumbrar os sentidos mesmos (SOUSA, 2007, p.71), quando podemos remeter esses sentidos a um enunciado analisado por Grigoletto (2003, p.226), “saber inglês bem é saber a matéria escolar”, no qual ecoa o discurso tipicamente escolar: saber a gramática, ser capaz de traduzir frases e textos, ser capaz de resolver exercícios (ibid.). Desse modo, compreendemos que “Aprender inglês de verdade” repete outro enunciado que está no domínio da memória (interdiscurso), que circula, principalmente, pelas escolas da rede

pública de ensino. Assim, teríamos como memória de enunciado³⁴: “Fazer de conta que se aprende inglês”. Tentando abrir os sentidos desse “faz de conta”, podemos ver que Sousa (ibid., p.90) nos traz alguns enunciados que o aprendiz frequentemente diz quando vai começar um curso de inglês numa escola de idiomas: “Eu tenho que começar do básico mesmo. Nunca fiz curso de/estudei inglês antes”. Nesses casos, segundo a autora, “nega-se uma relação de sete anos de aprendizagem obrigatória da LI na escola regular para enfim “aprender inglês de verdade” (ibid.).

Podemos dizer, ainda, que há no enunciado um efeito de negação da escola regular, da instituição escolar na qual há tradição de repetição dos saberes e dos sentidos (ibid., p.71) e, ao mesmo tempo, há um efeito de afirmação de que a Fisk não pertence a esse lugar-comum (ibid.). Dito de outro modo, o enunciado produz efeitos de uma garantia de que na Fisk o sujeito não aprenderá para saber a “matéria escolar”, já que antecipa, na sua enunciação, que esta simula o aprendizado e não atende às necessidades do sujeito; porém, aprenderá de forma comunicativa para fazer carreira, para viajar, e de forma rápida, já, enfim: “*agora é pra valer*”.

Passaremos a ver agora o que nos permite interpretar “Aprender **espanhol de verdade**”. De fato, aqui há uma diferença porque a memória de experiência de aprendizado do espanhol no Brasil não é como a do inglês. Lembremos o que dissemos nesse sentido ao falar da idéia de novo à que remetia o fragmento “novos desafios”, na análise da propaganda 2. Esses novos desafios exigem ação, rapidez, carreira, futuro e ao ser enunciado que a Fisk é a chance de aprender espanhol de verdade, poderíamos analisar esta escola Fisk como uma marca de reafirmação que nesse lugar o interlocutor terá a chance de aprender de forma rápida, imediata, quando “aprender de verdade” estaria relacionado a uma forma de atender as urgências requisitadas na discursividade do mercado. E, nesse sentido, teríamos aqui uma

³⁴ Para a concepção de “memória do enunciado” cf. Courtine, 1981, apud Payer, 2006.

imagem de língua espanhola como uma língua “de verdade” que se ajusta a um conceito de língua espanhola como língua “veicular”³⁵.

Para concluirmos a análise e observarmos um pouco mais o verso do folheto, percebemos que são apresentados cinco (5) estágios de espanhol. A ordem dos níveis do curso, do básico ao de aperfeiçoamento, se relaciona com a ordem do que nos parece ser o material didático: *Espanhol con ñ* do número 1 ao 5³⁶. Poderíamos dizer que embora o interlocutor seja convocado para que na Fisk aprenda espanhol “de verdade”, a indefinição de um lugar para a língua espanhola na escola regular parece ser retomada, como vemos nos títulos dos livros, os quais como interpretamos, produzem sentidos lúdicos, ou de um jogo entre português x espanhol: espanhol con ñ. Além disso, a seqüência dos livros de 1 ao 5 apresenta os saberes “prontos” (SOUSA, 2007, p.71), o aluno sabe de antemão que repetirá o mesmo método do início ao final do curso.

Cabe dizer neste momento, a partir das análises realizadas que na perspectiva do anúncio, a Fisk é o lugar recomendado para o jovem de tipo urbano usando jeans, camiseta e boné virado para trás, aprender uma língua e dar prosseguimento à sua liberdade, sentir-se bem, confortável, no seu estilo. Pelo que vimos até agora, o sujeito, especialmente o jovem ou jovens, são convocados a aprender uma língua estrangeira na Fisk, a partir da imagem do jovem “legal”, de bem com a vida, feliz; que toma a atitude de aprender uma língua estrangeira como uma forma de admitir seu próprio estilo, pisar no seu chão. E, tal como o

³⁵ A respeito do fragmento “mais do que uma escola, a Fisk é a sua chance de aprender inglês e espanhol de verdade” gostaríamos de acrescentar que entra numa certa contradição com os sentidos que desencadeiam a apresentação dos cursos de inglês e de espanhol em estágios, como pode ser observado no verso do folheto. Parece-nos que a idéia de tradição da Fisk se repete, mas desta vez, a partir da noção de método tradicional, por estágios. A maneira disciplinada dos “estágios” repete os discursos cristalizados na escola regular no que diz respeito ao aprendizado de línguas estrangeiras, mais especificamente, ao ritual respeitado no uso do material didático. Ou seja, se resgata o lugar-comum evocado pela escola regular. Desta maneira as idéias do aprendizado “de verdade” – conversação, material didático moderno, laboratórios multimídia, exercícios on-line, enfim a “melhor **estrutura**” – se contradizem. Não podemos deixar de dizer que o significante “estrutura” parece evocar o aprendizado de língua estrangeira na escola regular, onde este se constitui apenas como estrutura e, portanto, não acontece.

³⁶ Podemos vincular esse enunciado a este: “A língua como ela é, com ñ.”

usar o jeans, falar uma língua estrangeira, nesse contexto, entra num paralelismo: pode ser conceituado como algo espontâneo, simples, prático e sempre atual³⁷.

Essa análise nos possibilita compreender que o interlocutor do enunciado é o jovem. Isto quer dizer que, o enunciador ao enunciar “você”, por meio de gestos e voz, designa seu interlocutor, ao mesmo tempo em que o vincula a uma classe (no sentido de um genérico), pois o jovem que está sendo convocado faz parte de um grupo no qual o enunciador se inclui e serve como modelo.

Sendo assim, depois de todas as relações que conseguimos estabelecer, concluiríamos que o enunciado “Você é o que você fala” pode ressoar no jovem convocando um desejo no mesmo nível do desejo de adquirir a marca, de ser falante de uma língua estrangeira ou de mais de uma, de “ser” num mundo onde ser é falar – sempre ficando à vontade.

A série de conceitos desenvolvidos neste item nos permite levantar a hipótese segundo a qual, nas propagandas das escolas de línguas que analisamos, o espanhol aparece vinculado aos sentidos de uma língua veicular e, para tanto, no intradiscorso aparece relacionado ao inglês; portanto, se trataria de uma língua veicular nessa relação de equivalência com os sentidos que convoca o inglês na atualidade e, também, como apareceu na segunda propaganda analisada, com sentidos que a vinculam ao “novo”, o que nos permite pensar que os sentidos sobre essa língua não estão estabilizados e que a língua espanhola no Brasil como língua veicular não funciona ainda como um pré-construído. De fato, é como se estivéssemos assistindo a cena do processo de cristalização de certos sentidos para essa língua.

Também aparece claramente como nessas discursividades à língua é submetida a um trabalho imaginário que a instrumentaliza, a adéqua às necessidades de um sujeito pragmático (cf. PÊCHEUX, 1990).

³⁷ Diante disso, podemos observar que a naturalidade é marcante nesse anúncio: o jovem, bem à vontade executa o gesto de chamar alguém, quando enuncia: “Você é o que você fala”, num tom de voz baixo, como interpretamos a partir da impressão do balão, tom este que permite manter sua espontaneidade. Acrescentamos que o tom de voz não exigiu esforço, não afetou a expressão do rosto do jovem e a segurança do seu gesto. Não há imposição, há cumplicidade com o outro: o (jovem) interlocutor.

2. O espanhol da Espanha no lugar do espanhol

Nosso intuito é aqui considerar a questão da imagem e tentar estabelecer relações com a língua e o sujeito de língua espanhola, lembrando que as três propagandas seguintes são específicas de espanhol. Vejamos a primeira propaganda:



Propaganda 4

Fonte: Sociedade Hispano Brasileira – Casa de España. São Paulo

<http://www.sociedadehispano.com.br> Acesso em 21.06.2007

Para começar a análise da propaganda 4, podemos observar uma figura em destaque que, em nosso entender, chamam o olhar do leitor e pode ter força interpeladora. Diríamos que a materialidade dessa imagem em destaque pode remeter a uma flâmula com as cores vermelho e amarelo, e essa flâmula adquire, como podemos perceber, o aspecto de uma bandeira ondulada. Nossas primeiras observações têm lugar, ainda, na materialidade verbal do enunciado: “Aprenda espanhol com espanhóis”, que está escrito em relevo branco, em diagonal sobre o amarelo da imagem dessa bandeira.

Considerando a imagem, as cores vermelho e amarelo explicitam uma possível associação com a bandeira da Espanha, cuja imagem, tal como a imagem da águia na propaganda do inglês, coloca o espanhol, ao menos imaginariamente, com a melhor variante.

Podemos exemplificar essa relação analisando a imagem a partir do aspecto de uma bandeira ondulada, com o efeito de que está ao vento. Parece-nos possível que esta relação possa retomar, dentre outras, a imagem da bandeira da Espanha na Praça de Colón, Madri, que já traz na sua materialidade marcas que indicam uma força não apenas cultural, mas também histórica, e esses pré-construídos parecem compor o ambiente nacional, que como entendemos, é sugerido pela propaganda. Em outras palavras, certos pré-construídos atravessam a relação entre a imagem verbal e não-verbal e o sujeito, o interlocutor dessa propaganda.

Nessa mesma perspectiva passamos a analisar o enunciado “Aprenda espanhol com espanhóis”. Cabe destacar, primeiramente, o uso do imperativo “Aprenda”. Este imperativo funciona como um apelo, uma convocação para que o leitor realize a ação: faça um curso de espanhol com um professor nativo – assunto que retomaremos mais adiante. Poderíamos ainda lembrar aqui das relações que conseguimos estabelecer com a língua espanhola, nas propagandas anteriores: uma língua veicular que incita à ação. Nessa direção, poderíamos dizer que o enunciado produz efeitos de uma antecipação das necessidades imediatas do leitor, ao mesmo tempo em que desloca os sentidos do “Aprenda”, quando aprender nesse caso, não estaria relacionado apenas ao saber, mas a uma promessa de satisfação da urgência. Há, nesse sentido, um certo valor performativo na enunciação desse “Aprenda Espanhol com espanhóis”. E essa urgência é reforçada porque o anúncio trata de um curso **intensivo** de férias que não se restringe a um público específico, quando podemos perceber que o anúncio tenta abarcar esses diversos públicos: aquele que necessita de um preço promocional; aquele que não quer aprender espanhol com um professor brasileiro, sustentado pelo imaginário de que um professor nativo; aquele que precisa fazer um curso particular ou na empresa devido a um horário limitado; e, ainda aquele que quer aproveitar todos os eventos e atividades promovidas pela Sociedade Hispano-Brasileira³⁸ ..

³⁸ Aparece aí uma relação diferente com o tempo: tempo ligado ao lazer a atividades culturais.

Para que possamos aprofundar nossa reflexão, no que se refere a estrutura desse enunciado, consideramos produtivo resgatar as reflexões de Celada (2006, p.1) para dizer que há uma espécie de indeterminação em tal enunciado. Aparece uma forma em plural “espanhóis” que possibilita uma leitura genérica. Ao enunciar “com espanhóis” são produzidos efeitos de sentidos segundo os quais se sobrepõe espanhol a professor: ser natural da Espanha entra em relação com saber essa língua/dessa língua. A relação com a bandeira e todas as relações que o símbolo nacional convoca legitima a língua aí anunciada, ou inclusive, podemos pensar que essa língua é a legítima, pelo imaginário que a bandeira espanhola promove.

Desta maneira, os efeitos que o enunciado desencadeia permitem que seja construída uma relação de inclusão/exclusão. Há uma certa imposição na materialidade do enunciado que interpela o sujeito e o submete ao confronto entre aprender espanhol com espanhóis *x* com brasileiros ou com outros; de modo que é oferecida ao sujeito uma única possibilidade (a melhor) de aprender espanhol: “com espanhóis”, e as demais possibilidades são excluídas.

Ainda, consideramos importante destacar que o sentido do enunciado mobiliza a memória do espanhol no Brasil, quando retoma a imagem do “professor nativo” que marcou o início da década de 90 e, que ainda está muito presente no imaginário do brasileiro que procura fazer um curso de espanhol (CELADA, 2002).

Mas, além disso, nos traços de memória do enunciado podemos perceber que há um movimento dos sentidos que articula presente, passado e futuro. Como já apresentamos algumas dessas relações, faremos uma breve retomada: o enunciado “Aprenda espanhol com espanhóis”, da maneira como interpretamos, tem força interpeladora, e esta força se sustenta mais ainda nas relações de sentidos com a imagem da bandeira. E, de nossa perspectiva, essa força interpeladora percorre a propaganda em toda sua materialidade – como podemos perceber que o sujeito além de ser convocado para um curso intensivo de férias é instigado a aproveitar o preço promocional e as vantagens para o segundo semestre. A ação que se espera do sujeito é imediata: ele deve matricular-se no curso intensivo para poder aproveitar o preço

e usufruir das vantagens de estudar nessa escola num futuro muito próximo. Citaremos algumas dessas vantagens que são prometidas: utilização gratuita da biblioteca, descontos em eventos e atividades, cursos particulares e em empresas, ambiente espanhol. Já o fragmento “com espanhóis”, entendido como uma imagem de língua, repete uma ideologia e enunciados que estão no domínio da memória (interdiscurso), como os anteriormente levantados, cujos sentidos escapam ao tempo cronológico. Poderíamos dizer, ainda, que o enunciado “Aprenda espanhol com espanhóis”, embora marcado por um verbo no imperativo, estão muito relacionados à idéia de ação progressiva, de futuro, deixando rastros de novos sentidos para a língua espanhola e, que a memória dessa língua está sendo construída ao mesmo tempo em que se constrói uma imagem de como aprender essa língua: imediatamente e com espanhóis.

Diríamos, agora, que os sentidos até aqui apreendidos nos incentivam a buscar novas articulações que sejam possíveis, na materialidade verbal da propaganda. Nesse esforço, tomamos o enunciado “Um pedacinho da Espanha em São Paulo”. Numa primeira leitura, percebemos que este enunciado incorpora um jogo de efeitos: a marca do diminutivo “pedacinho” parece a antecipar a própria relação do brasileiro com seu *gostoso falar* (ANDRADE, M. apud CELADA, 2002)³⁹. Entendemos que, os efeitos de sentido que resultam desse enunciado tocam o sujeito por meio de sua emoção, de sua comodidade, de suas projeções imaginárias sobre a língua espanhola. Contudo, nesse jogo de efeitos de sentidos, estes também se deslocam, há um mecanismo de aproximação justamente pela possibilidade de estar próximo espacialmente.

Prosseguindo nossa análise, observamos os fragmentos de textos, que também formam parte da propaganda, cujos efeitos já apresentamos alguns, que aparecem marcas da tentativa de convencer o interlocutor de que a língua espanhola se relaciona à Espanha e de que a Casa de España é o único representante dessa relação:

³⁹ ANDRADE, M. de. (1972). *O empalhador de passarinho*. São Paulo: Martins Editora e Instituto Nacional do Livro/MEC.

“*O único curso que lhe oferece a possibilidade de aprender a língua e a cultura espanhola, em um ambiente espanhol*”. (grifos nossos)

“Os alunos do Curso de espanhol, além da *utilização gratuita da nossa biblioteca*, terão *descontos em todos os eventos e atividades* promovidas pela Sociedade Hispano Brasileira 'Casa de España'”.

Para finalizar esta análise, lembramos que quando travávamos as primeiras relações de sentido, entre as cores da bandeira e o enunciado central da propaganda: “Aprenda espanhol com espanhóis”, falávamos da expressão de um ambiente nacional, e vemos que essa noção se sustentou no fragmento acima: “um ambiente espanhol.” Além disso, poderíamos acrescentar à idéia de que os alunos do curso de espanhol poderão utilizar gratuitamente a biblioteca, e terão descontos em todos os eventos e atividades promovidas pela Casa de España: um ambiente espanhol no qual será possível ter acesso ao saber legítimo atribuído a essa língua.

Trazendo essa idéia de “ambiente espanhol” que nos conduziu a detectar a imagem da língua espanhola como língua da Espanha, espanhol da Espanha, ou ainda, fale com espanhóis, como um nativo, passaremos à propaganda 5, do Colégio Miguel de Cervantes, a qual parece-nos que vem reforçar o caminho que estamos percorrendo, no que diz respeito à produção de uma imagem ou imagens.



Propaganda 5

Fonte: Colégio Miguel de Cervantes. São Paulo

<http://www.cmc.com.br/cele/> Acesso em 13.11.2006

Introduzindo a análise, nos chama a atenção logo à primeira vista a forma material da determinação: espanhol do Cervantes. Ao enunciar “do Cervantes” a língua espanhola é

colocada em relação de sentido com o nome do grande autor, do grande escritor e, portanto, com sua máxima expressão literária: estamos diante da determinação em seu grau mais alto, o nome próprio por excelência. E, ao mesmo tempo é colocada em relações de sentido com outro nome próprio que por sua vez retoma o anterior: Colégio Miguel de Cervantes, de São Paulo. O fato de que as duas referências coexistam e permaneçam é altamente produtivo na propaganda; na verdade temos aqui a produção de um equívoco que não pára de produzir polissemia. Ao mesmo tempo, esse nome próprio funciona como metáfora da Espanha, no lugar da Espanha, que nesta propaganda volta a aparecer.

Considerando os efeitos de sentidos do enunciado “espanhol do Cervantes”, vejamos o que nos diz a imagem do bebê. Notamos a princípio que essa imagem é posta em destaque na propaganda, ou seja, o enfoque está nos efeitos de sentido que a materialidade não-verbal poderá produzir no possível leitor. Buscando interpretar os elementos discursivos contidos nessa materialidade, consideramos a reflexão de Indursky (2006) “O não-verbal não só mobiliza a memória do dizer como também a integra e como qualquer outra matéria significativa, é uma das possíveis materialidades do ideológico”. Tendo em vista as afirmações da autora, vemos, quanto ao sentido das cores, que o vermelho dos sinais de exclamação que o bebê está segurando também aparece no enunciado “já nasceu falando”. A coincidência da cor nos leva a pensar numa relação entre a imagem e o enunciado “já nasceu falando”, cuja coincidência poderá reforçar as referências à Espanha, como analisamos acima.

Ao observarmos a imagem vemos que os sinais de exclamação adquirem nas mãos do bebê a função de um objeto/brinquedo. Como vemos, demonstra-se satisfeito com a brincadeira, tanto que mostra o objeto para seu interlocutor, provavelmente um adulto. Parece-nos, também, que o bebê tenta explicar para seu interlocutor o significado ou o nome que atribuiu a esse objeto, e, além disso, obter sua atenção. Percebemos, ainda, sobre os sinais de exclamação, que a possível palavra que o bebê tenta pronunciar está acompanhada pelo gesto de segurar estes sinais entre as mãos, tais como aparecem na escrita: no início e no final

das frases que expressam surpresa, entusiasmo ou para enfatizar algo. Daí compreende-se que a materialidade da imagem do bebê poderia substituir uma expressão de entusiasmo ou de ênfase. Entendemos, também, que os efeitos de sentidos da imagem do bebê como uma expressão de ênfase, como interpretamos antes, se equilibram aos do enunciado “espanhol do Cervantes”, significando que o Cervantes se destaca dos outros cursos, que seu curso é diferenciado e eficiente. Além disso, o nome do colégio é inspirado no do escritor espanhol e, conseqüentemente, remete a sua clássica obra *Dom Quixote*, quando podemos notar que o nome do colégio Miguel de Cervantes carrega a força do que ao longo dos anos tem sido uma referência à Espanha. Além disso, se pensarmos um pouco a história do colégio Miguel de Cervantes em relação à memória do espanhol do Brasil veremos que na década de 60, quando um grupo de educadores espanhóis começou a estruturar o projeto educativo da escola que foi fundada mais tarde, em 1978,⁴⁰ o espanhol ocupava um papel de “língua de leitura” em várias áreas do conhecimento. Lembramos também, que o entendimento desse conceito se estendia para “língua de cultura”, “língua de riqueza bibliográfica”, “língua auxiliar ou instrumental”.

Considerando o que acabamos de dizer voltamos à idéia de eficiência, que como entendemos, passa a ser um recurso de interpelação utilizado na propaganda. Ou melhor, quando se enuncia: “já nasceu falando”, o sujeito brasileiro é interpelado por meio da história da sua relação com a língua espanhola, não apenas no que diz respeito ao estudo de escritores famosos, mas é tocado, especialmente, de forma que pode sentir-se “no direito de apropriar-se espontânea e imediatamente da língua do outro” (CELADA, 2002). Daí criar a ilusão de que é possível funcionar no sujeito a língua estrangeira como se fosse a materna, “eficientemente”, ou melhor, como se tivesse nascido na Espanha, dado ao próprio nome do curso e sua tradição de colégio espanhol em São Paulo. Podemos apreender, ainda, que o fragmento “já nasceu falando”, retoma “o mito do falante nativo” (RAJAGOPALAN, 1997).

Um outro enunciado que participa, como se vê, dessa propaganda é “Vão pensar que você?”. Considerando o que já dissemos sobre o enunciado “já nasceu falando”, veremos o que

⁴⁰ Fonte: <http://www.cmc.com.br/default.asp?PaginaID=4244> 30 anos CMC.

poderemos detectar se o considerarmos como uma estrutura composta: “Vão pensar que você já nasceu falando.” Antes de tudo, há uma indeterminação do sujeito gramatical e é importante observar aqui que, pela estrutura, ao enunciar “Vão pensar” o enunciador não se inclui, mas o faz a partir da antecipação dos efeitos que o “espanhol do Cervantes” pode produzir nos outros. E, desta forma, interpela o sujeito a partir de uma série de antecipações: a de projetor o desejo de impressionar os outros por parte do interlocutor, a de saber o que os outros pensam sobre ele, o que dizem, como sua imagem reflete nos outros. Ao colocar esse enunciado em relação com o significante “empresas”, outros podem ser entendidos como os encarregado da área de recursos humanos, os funcionários, a direção, o público, os clientes, os concorrentes, enfim, aqueles que ocupam uma posição na empresa ou na sociedade e que representam para o sujeito o lugar do poder ou do saber que ele quer alcançar.

Logo a seguir, faremos a análise da última propaganda que compõe o nosso *corpus* de pesquisa, a qual nos possibilitará prosseguir as interpretações sobre o espanhol do Cervantes.



Propaganda 6

Fonte: Colégio Miguel de Cervantes. São Paulo

<http://www.cmc.com.br/cele/> Acesso em 11.10.2007

Essa propaganda utiliza uma imagem que exhibe movimento: há uma cena na qual três homens vestidos com terno e gravata, nas mesmas cores, estão disputando uma corrida. Um deles, visualmente em destaque, rompe a faixa com sua chegada e ganha a corrida. O cenário explora as cores da bandeira espanhola e imagens que possivelmente retomam uma cena do mundo global, sem estabelecer vínculos diretos com espaços locais ou sentidos vinculados a

uma cultura (cf SOUSA, 2007).⁴¹ Podemos dizer também, que o arranjo dos elementos verbais e não-verbais formam uma imagem que produzem efeitos de um paradoxo. Entendemos que por meio dessa imagem, a propaganda captura o sujeito pelo seu imaginário e pela antecipação de que os sentidos que surgem desse deslocamento funcionarão como realidades.

Essa possível cena construída entra em relação de sentido com o enunciado “Se você quer crescer, seu curso de espanhol não pode ficar parado”. Primeiramente, podemos dizer que há um enunciado construído com uma condicional, na qual as palavras “crescer” e “espanhol” têm destaque maior, por estar em caixa alta; entrando em relação com o sentido que se quer dar na cena construída: “Se você quer crescer, corra.” O destaque dado aos significantes “crescer” e “espanhol” no enunciado produz um efeito de entrelaçamento entre os planos de presente e de futuro, possibilitando-nos ler, mantendo o fio da memória discursiva, que tanto a memória discursiva “sobre” a língua no Brasil estão num processo de crescimento, o sujeito é interpelado a correr, a fazer um curso dinâmico que lhe garantirá seu crescimento pessoal e profissional, ou seja, não há lugar para a taciturnidade nessa propaganda, tanto o sujeito quanto a língua estão em movimento.

Também temos aí efeitos metafóricos nas duas orações que compõem o período, vejamos algumas relações que podem ser interessantes. Antes disso, convém dizer que os homens de terno e gravata sugerem ser representações de homens de negócios, empresários, pessoas formalmente empregadas ou ainda, pessoas que desejam entrar no mundo empresarial. Note-se que o enunciado pode significar para o interlocutor que ocupe o lugar de alguém formalmente empregado que terá que procurar um curso de espanhol dinâmico e veloz para que rapidamente possa ascender a postos que exigem esse conhecimento. Nesse caso a imagem dos homens correndo e usando ternos podem representar funcionários da mesma empresa disputando o mesmo cargo. Já os empresários serão tocados no sentido de que terão

⁴¹ Mediante essa imagem a língua espanhola entra em contato com os sentidos de língua global ou globalizada que atualmente tem o inglês.

que agilizar seus conhecimentos de espanhol para vencer a concorrência e conquistar novos mercados.

Uma outra relação possível é de que esse enunciado é tomado a partir da perspectiva da posição sujeito empreendedor: daquele que se preocupa em crescer e que para isso corre atrás de seus interesses. Essa possibilidade também se filia à imagem dos homens de terno correndo que poderia representar um processo seletivo onde se concorre a uma vaga de emprego, que possivelmente exige fluência em espanhol. E note-se a relação com a política de inclusão social, ou seja, de inclusão dos negros. Observemos que na cena todos estão correndo, mas só um ganha, neste caso, só um consegue a vaga. Desta maneira, o enunciado cria no sujeito a ilusão de que um curso dinâmico de espanhol garantiria seu crescimento profissional.

No segundo enunciado “Cervantes. O melhor ensino com a melhor tecnologia”, a partir de Celada (2006, p.2) podemos dizer que em “Cervantes” a forma marcada pela indeterminação apresenta uma abertura ao equívoco. Porém, entendemos que esse equívoco se dissolve com o fragmento “O melhor ensino”, quando a leitura completa do enunciado nos possibilita dizer que Cervantes iguala-se ao melhor ensino com a melhor tecnologia.

Assim, a idéia de “melhor tecnologia” pode ser tomada pela perspectiva de uma infraestrutura que inclui bibliotecas informatizadas, laboratórios de língua e informática renovados, apoio didático à distância via internet. Também consideramos relevante pensar que em “Cervantes. O melhor ensino com a melhor tecnologia” há uma possível relação com a imagem, uma ligação entre a tecnologia e os homens correndo vestidos com ternos. Sugere-se que homens que não têm tempo precisam procurar o “melhor ensino”, um ensino que possa oferecer recursos que acompanhem seu ritmo acelerado, estudar por meio da internet, por exemplo. A corrida é então tomada como a própria vida diária do atual ou do futuro homem de negócios, com a pressão do tempo e dos ambientes de concorrência intensa e pela busca sedenta de destaque e ascensão profissional.

A análise das três últimas propagandas retoma, em parte, as conclusões que esboçamos no final do primeiro item deste capítulo, mas também aportam novos sentidos. A língua espanhola aparece submetida a um processo de instrumentalização (“língua para”) de forma tal que se constrói a imagem de que ela virá preencher as necessidades e, sobretudo, as urgências de um sujeito pragmático no mundo contemporâneo, como já afirmamos.

Cabe dizer que nesse último bloco apareceram sentidos que vincularam o espanhol a aspectos relativos a uma língua com valor referencial – pensemos, sobretudo, na propaganda 5. Também, apareceu de maneira forte a associação da língua espanhola à língua da Espanha, aproveitando o rico imaginário que este país ou essa nação convoca para o brasileiro: a sua tradição histórica e cultural; o fato de funcionar como “o berço dessa língua” e, portanto, suscitar a imagem de língua pura ou de língua bem/melhor falada; e, também, ao poder econômico da Espanha atual. Este último sentido é mais recente e reforça, de nossa perspectiva, o estatuto de língua veicular que, aos poucos, o espanhol vem ganhando no Brasil.

CAPÍTULO 3

O ESPANHOL NA REDE DE ENSINO – O ACONTECIMENTO DA LEI DA OFERTA OBRIGATÓRIA DE ESPANHOL

Com este capítulo buscaremos examinar um *corpus* recortado da legislação de ensino, que será apresentado adiante, sem pretender perder o fio da memória discursiva que conduziu nossa pesquisa nos capítulos anteriores. Começaremos por lembrar que em 2005 aparece a designação de uma língua estrangeira como obrigatória na legislação de ensino e essa língua é a espanhola. Entendemos que esse fato vem com a força de um “acontecimento discursivo” (PÊCHEUX, 1990) capaz de desestabilizar o que está posto e provocar um “novo vir a ser”, nos termos de Pêcheux, reorganizando o espaço da memória. Por isso, é preciso reconhecer que esse acontecimento é capaz de desatar outras discursividades – será nesse sentido que veremos as *Orientações curriculares para o ensino médio – conhecimentos de Espanhol*, publicadas em 2006; e além disso, esse acontecimento retoma sentidos que já estão no domínio da memória, como logo veremos.

Começaremos, então, por fazer, no item 1., um breve traçado buscando compreender qual lugar foi dado às línguas estrangeiras na legislação de ensino a partir da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 4.024 de 1961, até chegarmos em 2005, ano da sanção da Lei de obrigatoriedade do ensino da língua espanhola.⁴² A seguir, no item 2., nos centraremos na análise de alguns pontos cruciais dessa lei, focalizando os sentidos que retoma com relação a uma memória sobre o espanhol na legislação; e, finalmente, no item 3. indagaremos sobre os sentidos com os quais essa língua e seu ensino são colocados em relação nas referidas Orientações Curriculares.

1. As línguas estrangeiras na legislação

⁴² É preciso esclarecer que nos interessa a legislação a partir de 1961 pelo fato de que nela aparece a designação línguas estrangeiras, mas as línguas não aparecem especificadas.

1.1. LDB 4.024/61

Para passarmos a tratar o primeiro objetivo que acabamos de expor na introdução deste capítulo, tomaremos um excerto da Lei de 1961, que dispõe sobre as disciplinas obrigatórias e optativas:

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 (LDB 4024/61, p.9) (grifos nossos).⁴³

Como vemos, no excerto da Lei que acabamos de citar não estão especificadas quais são as disciplinas obrigatórias e, tampouco, quais são as de caráter optativo. Desta maneira, e para que possamos interpretar esse fragmento, de maneira específica sobre as línguas estrangeiras, recuperaremos algumas considerações de Chagas (1979, p.84) sobre as Diretrizes de 1961. Segundo o autor, “no que concerne ao currículo, as línguas estrangeiras não foram incluídas entre as disciplinas obrigatórias, figurando quase sempre como complementares e optativas”.

Ainda, de acordo com Chagas (ibid., p.124) eram as seguintes as cinco *disciplinas obrigatórias* fixadas pelo Conselho Federal para todo o país: português (7 séries), história (6 séries), geografia (5 séries), matemática (6 séries) e ciências (2 séries) sob a forma de iniciação à ciência e 4 como ciências físicas e biológicas). As duas *disciplinas complementares* para o sistema federal de ensino deveriam ser escolhidas dentre as seguintes: a) no ciclo ginásial – organização social e política brasileira, **1ª língua estrangeira moderna**, **2ª língua estrangeira moderna**, **língua clássica**, desenho; b) no ciclo colegial – física, química, biologia, filosofia, **língua estrangeira moderna**, **língua clássica**, desenho.

Como podemos observar no excerto citado anteriormente, caberia ao Conselho Estadual de Educação decidir a respeito das disciplinas optativas. Isto quer dizer que, se as línguas estrangeiras faziam parte dessas disciplinas, este órgão deveria, então, decidir quais seriam as línguas que comporiam o currículo.

⁴³ Fonte: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L4024.htm Acesso em 14.01.2008.

Souza (2005, p.151) aborda essa questão criticamente:

Ao passar a decisão do ensino de línguas não maternas para o Conselho Estadual de Educação, o latim, com raras exceções, foi retirado das escolas. O francês, quando não retirado, viu sua carga ser reduzida drasticamente. O inglês permaneceu sem grandes alterações. **O espanhol aparecia como uma alternativa como escolha para a segunda língua estrangeira, ainda que uma alternativa quase que totalmente ignorada** (grifos nossos).

As considerações de Souza vêm confirmar que a Lei 4.024/61 materializou na memória discursiva, de um modo geral, um papel de disciplina secundária às línguas estrangeiras, embora saibamos que, no real, o inglês manteve seu lugar na escola. E, parece-nos interessante, no fragmento que destacamos, a interpretação do autor sobre o “lugar” que o espanhol ocupava na escola, remetendo a uma memória sobre a língua espanhola que diz respeito a uma língua “alternativa”, língua “opcional”, língua “complementar”. Nesse sentido, também o fato de não incluir na Lei as línguas estrangeiras dentre as disciplinas obrigatórias, também trabalha a relação da memória sobre as línguas estrangeiras de uma forma mais geral.

Pelo que vemos, as mudanças propostas nessa Lei previam, teoricamente, que a língua que o aluno deveria estudar, na qual deveria se “concentrar” e que teria que “aprender bem”⁴⁴ poderia ser, uma língua clássica, referindo-nos especialmente ao ensino do grego e do latim, ou uma língua moderna, tais como: inglês, francês e espanhol. A esse respeito, com base em Rodrigues (2006), diríamos que na prática essas mudanças não foram cumpridas, e as línguas estrangeiras ensinadas alternavam entre o inglês e o francês. Essa última, como dissemos anteriormente ao citar Souza (ibid.), sofreu mudanças drásticas: ou foi retirada da escola ou teve sua carga reduzida. As línguas estrangeiras não receberam um tratamento único no currículo escolar: o latim foi descartado; o francês teve sua carga reduzida; o espanhol funcionou como uma alternativa; o único que se manteve inalterado é o inglês.

Podemos dizer que o currículo escolar põe em cena, no domínio da memória, os lugares das línguas numa relação de tensão, de inclusão/exclusão. De fato, joga aí uma tensão que, em determinados momentos, é uma disjunção entre línguas estrangeiras.

⁴⁴ Estamos citando fragmentos do texto da lei.

Parece-nos que o fragmento que destacamos no artigo abaixo – “especial relevo ao ensino de português” – pode ser colocado em relação com a não inclusão das línguas estrangeiras dentre as disciplinas obrigatórias.

Art. 40. Respeitadas as disposições desta lei, compete ao Conselho Federal de Educação, e aos conselhos estaduais de educação, respectivamente, dentro dos seus sistemas de ensino:

- a) organizar a distribuição das disciplinas obrigatórias, fixadas para cada curso, dando **especial relevo ao ensino de português** (ibid.) (grifos nossos).

Ao refletirmos a respeito desse “especial relevo ao ensino de português”, lembramos – de acordo com reflexões elaboradas por Sousa (cd. 2005) – que a Lei 4.024/61 materializava princípios liberais, relativos aos anos 50, dos defensores do estabelecimento do ensino privado, mas também refletia os princípios nacionalistas dos defensores da escola pública gratuita e do monopólio estatal para oferta de educação aos brasileiros. Dentre os princípios nacionalistas a língua portuguesa ocupava um papel central, ou melhor, aparece como critério fundamental da nacionalidade (cf. id.). Isto nos leva a dizer que a grande ênfase dada ao ensino de português se justifica pelo projeto de nacionalização que também vigorava nessa Lei. Assim, consideramos importante ressaltar que estas últimas reflexões nos conduzem ao reconhecimento de que o objetivo da Lei, no que se refere às línguas, era garantir o ensino de português, como língua nacional⁴⁵, e a partir dessa língua, o Estado, por meio dos conselhos federais e estaduais de educação, organizaria as demais disciplinas do currículo.

1. 2. LDB 5.692/71

Abordaremos alguns pontos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692 de 1971, os quais são de interesse para a questão das línguas estrangeiras e da memória discursiva.

Devemos primeiro considerar que, nessa época, de acordo com a análise desenvolvida por Bosi em *Dialética da colonização*, “implantou-se em todos os graus de ensino um corpo

⁴⁵ De acordo com (Payer, 2005, p.511), uma língua nacional é compreendida no campo teórico da Análise de Discurso “como a língua cultivada pelo Estado Nacional, formadora dele, e a partir da qual ele administra a presença de outras línguas em seu território”.

de doutrina sociopolítica forrado de idéias neocapitalistas” (apud Celada, 2002, p. 84).⁴⁶ Tratava-se – conforme o crítico – da doutrina do Brasil Grande e do Milagre Brasileiro, que apresentava uma Nação-Estado em plena fase de melhoramento técnico e de progresso social; nela havia lugar para todos, “desde que trabalhassem e cumprissem assiduamente os seus deveres na ocupação a que se destinavam”.

No caso da educação isto é evidente, como mostramos no artigo exposto a seguir, no que diz respeito aos currículos do ensino de 1º e 2º graus, que dispõem de uma parte diversificada que tem por finalidade atender as “diferenças individuais dos alunos”.

Art. 4º Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum obrigatório em âmbito nacional, e **uma parte diversificada** para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais aos planos dos estabelecimentos e às **diferenças individuais dos alunos** (ibid.).

Cabe dizer, neste ponto, que a explicitação de atender as diferenças individuais dos alunos entrava em confronto com o real; por exemplo, não eram considerados os “traços de memória da língua” (PAYER, 2006) de estrangeiros que se expressavam na língua portuguesa e, tampouco, priorizava o ensino de línguas estrangeiras. Pelo contrário, a Lei 5.692/71 caracteriza-se por expressar desinteresse e descomprometimento governamental com essa questão. Esse desinteresse, de acordo com algumas interpretações, era conseqüência daquele momento histórico que exigia dos brasileiros o patriotismo declarado da ditadura militar cujo jargão era: “Brasil, ame-o ou deixe-o”. Nesse sentido, este aspecto marca, de alguma maneira, a forma de interpelação que o Estado assumiu na época da ditadura militar.

Assim se confirmava, na forma jurídica, a filosofia do regime militar daquele momento histórico, que dava especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira (cf. RIBEIRO et alii, 2006), como podemos constatar no parágrafo que citamos a seguir:

Art. 4º - III - § 2º - No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relevo ao estudo da **língua nacional**, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira (ibid., p.2) (grifos nossos).

É interessante colocar em relação com esse artigo um outro da mesma Lei, cuja materialidade lingüística nos possibilita identificar marcas de sentidos da não-priorização das línguas estrangeiras no currículo escolar. Eis o artigo:

Art. 8º § 2º - Em **qualquer grau, poderão** organizar-se classes que reúnam alunos de diferentes séries e de equivalentes níveis de adiantamento, para o ensino de **línguas estrangeiras e outras disciplinas**, áreas de estudo e atividades em que tal solução se aconselhe (ibid., p.3) (grifos nossos).

Como podemos perceber, por meio do artigo citado, as línguas estrangeiras não ocupam uma posição de destaque na Lei 5.692/71. Isto parece mais claro pelas marcas de indeterminação no fragmento **qualquer grau**, e na modalização de possibilidade que vem logo em seguida: **poderão**; e essa marca de indeterminação também está inscrita na materialidade da enumeração que encerra o enunciado – enumeração bastante heterogênea pelos termos que coloca em relação de adição: as línguas estrangeiras (que se apresentam como disciplinas) e uma série de outras disciplinas, áreas e inclusive atividades.⁴⁷ Entendemos que estas marcas de indeterminação retomam o sentido de não-priorização das línguas estrangeiras que se opera pela não-obrigatoriedade dessas línguas e sua presença no currículo como uma recomendação, e que acaba reforçando o destaque que se objetiva dar nessa Lei para a língua nacional e não delimitando lugares de saber para as línguas estrangeiras.

1.3. LDB 9.394/96

Aproveitando as formulações acima, apresentaremos alguns artigos da nova LDB, promulgada em dezembro de 1996 – após cerca de 25 anos da publicação da LDB 5.692/71. Como contextualiza Sousa (2005), se trata de um momento de enorme preocupação com a “formação” do cidadão e, de se oferecer instrumentos de comunicação que dêem conta das exigências mercadológicas; por isso, a Lei 9.394/96 trouxe mudanças ao ensino de línguas estrangeiras. Vejamos o que dispõe o artigo 26, § 5º:

⁴⁷ A designação das línguas estrangeiras como disciplina, que pode ser inferida da enumeração, é negada de alguma forma no fragmento da legislação dos PCN-EM, 2000, que estamos analisando: “Consideradas [as línguas estrangeiras], muitas vezes e de maneira injustificada, como disciplina pouco relevante, elas adquirem, agora, a configuração de disciplina tão importante como qualquer outra do currículo”.

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 (ibid., p.8) (grifos nossos).

Quanto ao ensino médio, o artigo 36, inciso III, estabelece que

[...] será incluída **uma língua estrangeira moderna**, como **disciplina obrigatória**, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição (ibid., p.11) (grifos nossos).

Paiva (2003), quando reflete sobre as línguas estrangeiras na LDB 9.394/96, afirma: “parecia que, finalmente, o ensino de línguas estrangeiras via sua importância legitimada ao ser acolhida pela legislação educacional”. Apesar disso, ainda é possível dizer que não está especificado qual é a língua obrigatória, a partir da indeterminação que se repete nos dois fragmentos: **uma língua estrangeira moderna**. Deste modo, a obrigatoriedade da língua estrangeira nos ensinos fundamental II e médio não encobre um equívoco que parece reforçar-se com o princípio do “pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas” (art.3º, inciso III), dentro de uma flexibilidade curricular, conforme está previsto no seguinte artigo:

Art. 23. “a educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (ibid., p.7).”

e que justifica a redação do artigo 24 que especifica quais são as regras comuns para a educação básica, nos níveis fundamental e médio, deixa a questão das línguas estrangeiras em aberto, demonstrando que o ensino de línguas ainda não adquiriu seu lugar na escola. Para esclarecer o que estamos dizendo vamos retomar o artigo 8º § 2º da lei 5.692/71:

Em qualquer grau, **poderão organizar-se classes que reúnam alunos de diferentes séries** e de equivalentes níveis de adiantamento, para o ensino de línguas estrangeiras e outras disciplinas, áreas de estudo e atividades em que tal solução se aconselhe (LDB 5692/71, p.3).

Vejamos agora o inciso IV, do artigo 24 da Lei 9.394/96:

[...] **poderão organizar-se classes ou turmas, com alunos de séries distintas**, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares (LDB 9.394/96, p.7).

Como podemos notar as alterações na redação dos referidos fragmentos são mínimas. A lei permite a organização de classes ou turmas com alunos de séries distintas para o ensino de línguas estrangeiras, contudo não esclarece como serão organizadas estas turmas e não se dão detalhes acerca de em qual espaço: na instituição escolar, em centros de línguas ou em escolas de idiomas?

Segundo Paiva (2003) alguns colégios e até faculdades, respaldando-se na interpretação que tem sido dada a esse inciso, têm terceirizado o ensino das línguas estrangeiras, delegando às escolas de idiomas a competência para ensinar a seus alunos, um dos componentes curriculares de seu projeto pedagógico. Esse fato, de nosso ponto de vista, procede do fato de a lei não legitimar o ensino da língua estrangeira no ensino regular no âmbito da escola; essa indeterminação abre ao equívoco e à possibilidade desse tipo de iniciativas terem espaço. E, além disso, a terceirização, a nosso ver, isenta a escola de seu papel na formação dos alunos, transforma o ensino da língua estrangeira em um trabalho solitário, isolado das demais disciplinas que compõem o currículo escolar e de seus conteúdos.

2. A língua espanhola na legislação

2.1. A língua espanhola “especificada” na Lei nº 11.161

Agora que acabamos de traçar um pequeno percurso a partir de 1961, entraremos em considerações sobre o que designamos como um “acontecimento discursivo”: a Lei nº 11.161 de 5 de agosto de 2005 (vide Anexo G), que rompe com essa memória de não-especificação das línguas estrangeiras que vimos observando na legislação – pois surge para delimitar o lugar de uma língua: a espanhola.

A Lei surge num contexto em que a língua espanhola está vinculada ao Mercosul, ao crescimento do poder econômico da Espanha, e sua expansão como língua veicular, a uma enorme determinação do mercado para o aprendizado de língua(s) e linguagem(s). Porém, é preciso dizer que esta não é a primeira vez que a língua espanhola aparece designada na legislação, já aparecia em 1942. Para sermos mais específicos, com o Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942 (vide Anexo H) – Lei orgânica do ensino secundário – conhecida como Reforma Capanema; nessa Lei o espanhol entra no currículo como disciplina obrigatória. Como também consideramos este fato como um “acontecimento discursivo” devemos retomar esta Lei para abordarmos sobre a questão das línguas estrangeiras.

Destacamos que as línguas estrangeiras modernas, assim como as clássicas, foram bastante valorizadas nessa Lei. No curso “ginasial”⁴⁸ incluíram-se como disciplinas obrigatórias, o latim, o francês e o inglês (as duas primeiras com quatro e a última com três anos de aprendizado), como pode ser observado nos artigos 10 e 11 dessa Lei. E, no artigo 12, podemos ver dentre as disciplinas pertinentes ao ensino dos cursos “clássico” e “científico” o latim, o grego, o francês, o inglês, e o **espanhol**. De acordo com o artigo 13 da Lei, essas disciplinas eram comuns em ambos os cursos, com exceção do latim e do grego, que somente eram ministradas no curso clássico, ambos com três anos de aprendizado (cf. artigo 14). É interessante notar, ainda no artigo 14, que para todas as línguas estrangeiras modernas que compõem o curso clássico como disciplinas obrigatórias a Lei estabelece dois anos de estudo, contudo, há a marca de uma conjunção disjuntiva “ou” no fragmento “francês ou inglês” que exprime a idéia de que se pode optar pelo francês e não pelo inglês, e vice-versa; ou melhor, o que aí aparece é que essas línguas se negam entre si. Além disso, não nos parece transparente na Lei se esta escolha seria feita pelo aluno ou se seria uma decisão da instituição escolar. Contudo, o espanhol da forma como é apresentado, não divide seu espaço com outra língua

⁴⁸ Devemos esclarecer que, de acordo com os artigos 2º, 3º e 4º da Lei, o ensino secundário era ministrado em dois ciclos. O primeiro compreendia um só curso: o **curso ginásial**. O segundo compreendia dois cursos paralelos: o **curso clássico** e o **curso científico**. O **curso ginásial** tinha a duração de **quatro anos** e destinava-se a dar aos adolescentes os elementos fundamentais do ensino secundário. O **curso clássico** e o **curso científico**, cada qual com a duração de **três anos**, tinham por objetivo consolidar a educação ministrada no curso ginásial, além de desenvolvê-la e aprofundá-la (grifos nossos).

estrangeira, tem incontestavelmente seu lugar como disciplina do curso. É preciso dizer aqui que, segundo consta no documento “Exposição de Motivos” que acompanhou o projeto originário da Reforma o estudo de espanhol foi implementado por tratar-se de “uma língua de antiga e vigorosa cultura e de grande riqueza bibliográfica”, cuja adoção, de outro lado, era – segundo consta no próprio documento – “um passo a mais que damos para a nossa maior e mais íntima vinculação espiritual com as nações irmãs do Continente” (CHAGAS, 1979, p.116). Seria possível dizer que aparece aí uma memória discursiva sobre o espanhol: uma língua vinculada aos sentidos de uma língua referencial ou de cultura. E, o entendimento desse conceito se estenderia para “língua de cultura”/“língua de riqueza bibliográfica”. Contudo, com Celada (2002) afirmamos que este valor referencial não teve a força suficiente para que a língua ocupasse simbolicamente o lugar de uma “língua referencial” no Brasil.

Voltamos à análise da Lei. A idéia de escolha ou de alternância entre o inglês e o francês, tal como observamos no caso do curso clássico, não aparece na apresentação das disciplinas constitutivas do curso científico. Ou seja, tanto o inglês como o francês eram estudados durante dois anos no curso científico. Quanto ao ensino de espanhol, a diferença consiste em que nesse curso era estudado durante um ano e não em dois como era no curso clássico.

Mais adiante, o artigo 57 mostra que o espanhol também era valorizado nos exames de licença clássica e científica⁴⁹. Como podemos ver, quanto às línguas estrangeiras, os exames de licença clássica versavam sobre as disciplinas: latim, grego, “duas línguas **vivas** estrangeiras” escolhidas dentre o francês, o inglês e o **espanhol**.⁵⁰ E, como explica o artigo 58, os exames de licença científica versavam sobre duas línguas vivas estrangeiras escolhidas entre o francês, o inglês e o **espanhol**.

Com relação ao método aconselhado pelas Instruções da Reforma era, segundo Chagas (ibid., p.117), o que de mais avançado havia na época para um ensino eficaz das línguas

⁴⁹ Cabe dizer que os exames de licença eram pré-requisitos para a conclusão dos estudos secundários, de primeiro [curso ginásial] e de segundo ciclo [curso clássico e curso científico] (cf. artigo 53).

⁵⁰ Chamamos a atenção sobre a designação que aparece aí para as línguas, lembrando que em 61 apareceram designadas como estrangeiras.

estrangeiras na escola secundária: o ‘método direto’ como base de ‘um ensino pronunciadamente prático’ (ibid.). No entanto, durante os vinte anos em que o plano teve vigência, sofrendo ajustes sucessivos, o que dele se veio a executar longe esteve de corresponder ao que foi planejado (ibid.). Claro que houve exceções, mas, no conjunto, “venceram ainda uma vez a rotina e a improvisação, expressas no sonolento ‘leia-e-traduz’” (ibid.).

Consideramos que a reforma do ministro Gustavo Capanema foi uma grande conquista em um momento de tensão entre a língua nacional e a língua estrangeira. Vemos que Orlandi (2005), no seu artigo “O discurso sobre a língua no período Vargas (Estado Novo - 1937/1945)” explica que o período denominado Estado Novo foi um período autoritário de tendência centralizadora. Este governo exercia forte controle dos meios de comunicação, censura sobre a cultura e conseqüentemente um forte controle sobre a área de educação. Assim, havia uma política lingüística que atingia fortemente os imigrantes (PAYER, 2006). Na escola, segundo Orlandi (ibid., p.29) “todo o investimento era para cercear o desenvolvimento de uma dominante estrangeira e a favor da dominância nacional: os professores, a língua, os livros (...) deviam ser do país”. Devemos lembrar que a Lei de 1942 rege até 1961, quando se legisla o projeto da LDB⁵¹.

Para que possamos estabelecer algumas relações de sentidos a partir de um traço comum entre essas Lei de 42 e a de 2005, retomamos esta última que, como já é sabido, é o da obrigatoriedade de oferta da língua espanhola. Vejamos o que nos diz o artigo 1º:

Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta **obrigatória** pela escola e de matrícula **facultativa** para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.

⁵¹ Segundo registro de Souza (2005, p.149-150), após a promulgação da Constituição de 1946, tramitou no Congresso Nacional a tentativa de formulação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. No governo de Dutra, foi formada uma comissão sob a orientação do ministro da Educação Clemente Mariani para a elaboração do projeto da Lei, que foi remetido ao Congresso em 1948. Após 13 anos em debate, em dezembro de 1961, finalmente chega-se ao texto final do projeto da LDB que foi aprovado pelo Senado e sancionado pelo presidente João Goulart.

Podemos notar, a princípio, que há um sentido que a Lei de 2005 retoma com relação à de 1942 e a Lei de 2005: a inclusão da disciplina nos currículos do ensino médio, que seria equivalente ao segundo ciclo (curso clássico e curso científico) na época da reforma.⁵² Porém, entendemos que a questão da obrigatoriedade da língua espanhola é bastante clara na Lei de 1942, como podemos perceber no artigo 12, na parte dedicada a elencar as disciplinas de línguas:

As disciplinas pertinentes ao ensino dos cursos clássico e científico são as seguintes:
I. Línguas: Português Latim Grego Francês Inglês **Espanhol** (grifos nossos)

Já a materialidade da escrita do artigo 1º da Lei de 2005 estabelece uma tensão: por um lado a oferta **obrigatória** no ensino médio; de outro lado, a matrícula é designada como **facultativa** para o aluno, o que aciona na memória discursiva a não-obrigatoriedade dessa disciplina na escola, retomando efeitos de uma língua opcional.

Questionamo-nos como a instituição escolar vai garantir à liberdade de escolha que é dada aos alunos e, ao mesmo tempo, administrar os problemas de espaço físico, os recursos, a grade curricular, o número de alunos que é obrigatório ter por classe, os horários das disciplinas e o dos professores, já que, o artigo 2º da Lei reafirma que a oferta da língua espanhola na rede pública de ensino deverá ser feita no **horário regular** de aula dos alunos.⁵³

E, por sua vez, o artigo 2º que dispõe a respeito do local e horário das aulas entra em relação contraditória com a redação do artigo 3º: “os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola”. Podemos perceber que a opacidade d forma dos dois artigos desencadeiam questões: os alunos estudariam a língua espanhola na escola regular ou no centro de línguas? Teriam a opção de escolher entre um ou outro lugar? Poderiam estudar no centro de línguas no seu horário regular de aulas? Pelo que vemos, há uma ambigüidade

⁵² Estamos fazendo esta equivalência de forma muito geral. Referimo-nos basicamente ao tempo de duração do curso (3 anos) e de certos objetivos, como os de consolidar e aprimorar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental ciclo II (curso ginásial naquela época).

⁵³ Estamos tomando como base as reflexões feitas por González na apresentação de seu texto no IV Congresso da ABH “Políticas públicas e ensino de Espanhol como Língua Estrangeira no Brasil: desafios para sua implementação”, no Rio de Janeiro, em setembro de 2006.

instalada em relação aos sentidos relativos ao horário – sentido que deveria ficar estabilizado no texto legal – que acaba permeando todo o processo da implantação da Lei. Equívoco difícil de resolver num espaço logicamente estabilizado como é a grade curricular e as condições de produção de ensino na escola pública⁵⁴.

Prosseguindo esta breve comparação entre as Leis e, como já expusemos neste capítulo, na Lei de 1942 o espanhol não estava incluído como disciplina obrigatória do curso “ginasial”, que pode corresponder ao ensino fundamental de 5^a a 8^a séries nos termos da Lei de 2005. Em contraposição, na Lei de 2005, de acordo com o § 2º é “**facultada** a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5^a a 8^a séries”.

Devemos prosseguir nossa pesquisa e centrar-nos nas *Orientações curriculares para o ensino médio – conhecimentos de Espanhol*, publicada em 2006, que tem como objetivo o estabelecimento de orientações curriculares nacionais para o ensino da disciplina língua estrangeira moderna – espanhol no ensino médio, em virtude da sanção da Lei nº 11.161 (05/08/2005) (OCEM 2006, p.127). Antes disso, não podemos deixar de considerar que na data da sanção da Lei de 2005, já havia orientações estabelecidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais que tinham sido elaborados para difundir os princípios da reforma curricular estabelecida pela LDB de 1996. Por isso, consideramos importante para este trabalho fazer algumas relações a respeito da abordagem dos PCNEM no que se refere ao ensino das línguas estrangeiras.

3. Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio

Quanto à questão das línguas estrangeiras modernas os PCNEM apontam que a grande meta do ensino dessas línguas no ensino médio é entender “a comunicação como uma ferramenta imprescindível no mundo moderno, com vistas à formação profissional, acadêmica

⁵⁴ Há outros pontos de opacidade no texto da Lei como o da repetição do significante implantação no § 1º: O processo de **implantação** deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da **implantação** desta Lei. E, observemos o artigo 7º: Esta Lei entra em vigor na **data da sua publicação**.

ou pessoal” (PCNEM 2000, p.31).⁵⁵ O documento entende que o ensino e a aprendizagem das línguas estrangeiras modernas no ensino médio precisa ser pensado em termos de competências abrangentes – tais como a “competência comunicativa” que consideram imprescindível para a utilização de modernos equipamentos que resultam dos avanços da ciência e da informação – e não estáticas, uma vez que, segundo afirmam: “uma língua é o veículo de comunicação de um povo por excelência” (ibid.). Aqui aparecem, a nosso ver, pistas de um conceito de língua como veicular.

Passaremos a apresentar alguns fragmentos que extraímos dos PCNEM que estão em correspondência com as metas para o ensino de línguas estrangeiras.

No âmbito da LDB, as Línguas Estrangeiras Modernas **recuperam**, de alguma forma, **a importância que durante muito tempo lhes foi negada**. Consideradas, muitas vezes e de maneira injustificada, como disciplina pouco relevante, elas adquirem, agora, a configuração de disciplina tão importante como qualquer outra do currículo, do ponto de vista da formação do indivíduo.

Assim, integradas à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, as Línguas Estrangeiras assumem a condição de serem parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado (PCNEM 2000, p.25).

Na passagem que acabamos de citar sublinhamos, primeiramente, um fragmento que nos parece muito significativo – “as Línguas Estrangeiras Modernas **recuperam**, de alguma forma, **a importância que durante muito tempo lhes foi negada**” – porque parece retomar uma memória, e de certa forma, entrar em confronto com ela.

No entanto, poderíamos nos perguntar: as línguas estrangeiras modernas realmente recuperam, no âmbito da LDB, a importância que durante muito tempo lhes foi negada? Lembramos aqui que nas análises de fragmentos da LDB 9.394/96 que realizamos anteriormente pudemos perceber que o ensino de línguas ainda não adquiriu seu lugar na escola. Considerando este aspecto, parece-nos então que os PCNEM representam um lugar de

⁵⁵ Fonte: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf (publicação da Secretaria de Educação Básica, 2000). Acesso em 14.01.2008.

enunciação, a partir da academia, que na relação com o real da escola entra em contradições, produzindo efeitos de um *lugar idealizado*. Poderíamos ligar esta interpretação, de forma mais ampla, segundo o destaque que Souza (2003) dá, quando investiga o discurso dos PCNs, em seu artigo “Identidade transversal e política de verdades políticas curriculares e a construção da identidade do professor de línguas estrangeiras”. Segundo a autora,

[...] os PCNs expressam em seu conjunto uma “verdade” acerca do saber produzido na escola e interpelam indivíduos nos diversos níveis institucionais aos quais se dirigem. Conteúdos e valores são apresentados de maneira prescritiva, pressupondo o professor e aluno enquanto sujeitos idealizados, sem história ou memória (Souza, 2003, p.337-338).

Com relação aos PCNEM poderíamos dizer que, de certo modo, rompem com uma memória de aprendizado de línguas estrangeiras, sobretudo, ligadas a LDB de 1971 ou, pelo menos, tentam interferir nas rotinas dessa memória. Além disso, pelo menos em teoria, as metas para o ensino de línguas estrangeiras não entram em contradição com certos sentidos que circulam em discursivades do Mercado.⁵⁶ Entraremos agora nas “Orientações curriculares para o ensino médio – conhecimentos de Espanhol”.

4. Orientações curriculares para o ensino médio – conhecimentos de Espanhol

O princípio geral norteador dessas orientações é o “papel formador” que a língua espanhola deve ter no currículo acadêmico do ensino médio (ibid., p.146). Poderíamos dizer, ainda, que as idéias arroladas nesse documento apontam para a recuperação do papel crucial que o conhecimento de uma língua estrangeira, de um modo geral e a do espanhol em particular, pode ter nesse nível de ensino: levar o estudante a ver-se e constituir-se como sujeito a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença, ao reconhecimento da diversidade (ibid.).

⁵⁶ Neste ponto poderíamos dizer que há uma aderir a certos sentidos que circulam sobre as línguas, nas suas relações com o que designa como “globalização”. E há um aderir aos valores de uma língua estrangeira com veicular.

Observamos que os autores das Orientações Curriculares⁵⁷ fazem uma reflexão conceitual, vinculada claramente às pesquisas realizadas nos últimos anos no Brasil no campo da Lingüística Aplicada:

Trata-se de uma reflexão de caráter amplo, que inclui alguns indicadores cuja finalidade é nortear o ensino de língua estrangeira, nesse caso o Espanhol, no ensino médio, dar-lhe um sentido que supere o seu caráter puramente veicular, dar-lhe um peso no processo educativo global desses estudantes, expondo-os à alteridade, à diversidade, à heterogeneidade, caminho fértil para a construção da sua identidade (OCEM 2006, p.129).

Parece-nos que os objetivos das Orientações curriculares são bastante enfáticos no sentido de que sua proposta visa ir mais além dos sentidos, de certo modo, estabilizados na memória discursiva sobre o Espanhol no Brasil. E isso acontece em vários sentidos. Com relação à publicação da nova LDB e dos PCNEM, da década de 90, marcam uma direção contrária aos termos da proposta dessas publicações, pois nas Orientações Curriculares a direção da argumentação se orienta no sentido de não fazer uma equivalência entre língua estrangeira e língua veicular. Com relação aos sentidos que circulam em outras instâncias sobre o espanhol, as que por exemplo analisamos no capítulo 2 deste trabalho, os sentidos do documento que analisamos se colocam contra a possibilidade de praticar a redução do espanhol a uma língua “globalizada” ou “global” ou, inclusive, uma língua como instrumento, que entre apenas em consonância com as solicitações do mercado⁵⁸. Nesse sentido, os próprios autores apontam uma crítica à abordagem comunicativa no ensino de línguas das últimas décadas: esta reduz a

⁵⁷ http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf (Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006). Acesso em 14.01.2008.

⁵⁸ Neste sentido último, as Orientações Curriculares entram em confronto também com os PCNEM. Como podemos observar na Introdução do capítulo das *Orientações curriculares para o ensino médio – conhecimentos de línguas estrangeiras* não há uma ordem de importância dada às línguas.

As orientações curriculares para Línguas Estrangeiras tem como objetivo: retomar a reflexão sobre a função educacional do ensino de Línguas Estrangeiras no ensino médio e **ressaltar a importância dessas** (OCEM 2006, p.87).

Nas próprias Orientações para as línguas estrangeiras se observa uma crítica sobre os efeitos da globalização:

O raciocínio “globalizante” poderá conduzir à crença de que os conhecimentos sobre informática e sobre a língua inglesa (duas ferramentas tidas como “imprescindíveis” para a entrada na sociedade globalizada) bastam para a integração social, uma integração que se traduz por emprego, sucesso profissional, melhoria de vida material, bem-estar pelo sentimento de pertencimento (ibid., p.96).

Acrescentamos aqui uma passagem de Sousa (2007, p.59) quando reflete sobre o efeito do processo de constituição ou produção do *Basic English*. A autora afirma que “a LI [língua inglesa] circula independente de sua carga cultural de origem e, como um fenômeno lingüístico – citando Rajagopalan – é uma língua internacional, ou seja, “despatriada”, “sem nação”, “sem povos””.

língua a uma única função, a comunicação, desconsiderando-se por completo a complexidade do seu papel na vida humana, e deixando-se de lado o lugar da subjetividade na aprendizagem de segundas línguas (cf. id., p.132).

Trabalhando, então, na contramão dos PCNEM, os objetivos a serem estabelecidos para o ensino de língua espanhola no nível médio nas Orientações Curriculares devem contemplar, como afirmam os autores, a reflexão – consistente e profunda – em todos os âmbitos, em especial sobre o “estrangeiro” e suas (inter)relações com o “nacional”, de forma a tornar (mais) conscientes as noções de cidadania, de identidade, de plurilingüismo e de multiculturalismo, conceitos esses relacionados tanto à língua materna quanto à língua estrangeira. Para tanto, afirmam os autores, “é necessário levar em conta não só a língua estrangeira, mas, também, a realidade local/regional onde se dá o ensino” (ibid., p.149).

Notamos a partir desse fragmento que,

[] nesse espaço, a língua estrangeira não é simplesmente **matéria escolar** a ser aprendida, mas tem função educacional, e um dos seus papéis mais importantes, o de expor os alunos a outra língua a partir de uma óptica menos instrumental (ibid., p.133).

Essa passagem confirma as determinações que percorrem o documento: a língua espanhola precisa ser entendida como um meio do estudante integrar-se e agir como cidadão. Ao estabelecer a negação do aprendizado da língua estrangeira como **matéria escolar** rompe uma visão do ensino de línguas estrangeiras, uma visão que teria mais a ver com uma memória de aprendizado de línguas estrangeiras no âmbito escolar: a língua como um código gramatical a ser decifrado – e todos os sentidos a isto vinculados: a tradução, a repetição, dentre os principais.

Nesse documento, também se instaura uma ruptura política com relação aos discursos sobre a difusão da língua espanhola no Brasil a partir dos anos 1990, marcada por declarações de “urgencia y necesidad de mucha acción.” (FANJUL, 2004 apud OCEM 2006, p.133).

Seguindo nossa reflexão, as Orientações Curriculares nos fornecem respaldo para identificar que o Estado convoca a academia, e por meio dos especialistas, pressupõe um lugar de enunciação desde onde o sujeito acadêmico rompe a forma com que o brasileiro se

identifica com a língua espanhola, que se expressa nos imaginários de língua fácil, língua parecida, ou ainda, na ilusão de competência espontânea (cf. CELADA, 2002), fortemente cristalizada no Brasil.

Por fim, inferimos que as Orientações Curriculares instauram uma nova memória muito marcada academicamente, não por trabalhar o espanhol na relação com o inglês como vimos nas propagandas, pelo contrário, funda uma memória que rompe a *língua internacional* (SOUSA, *ibid.*), e a memória “sobre” a língua, como a especificamos no capítulo 2. E, como memória nova, dá prosseguimento ao processo de construção da memória da língua espanhola.

Para concluir a análise deste capítulo poderíamos dizer que o Estado, num gesto de articulação simbólica (LEKOWICZ et alii, 2003), que torna obrigatório o ensino do espanhol nas escolas, produz um gesto de intervenção na memória discursiva sobre o espanhol e, sobretudo, ao convocar, por meio do Ministério de Educação, especialistas em ensino de línguas da instância acadêmica, abre um espaço de autoria, marcado por um *lugar de enunciação* (ZOPPI-FONTANA, 2007), que opera uma produção de sentidos na contramão dos sentidos que circulam em discursividades ligadas ao Mercado – fundamentalmente no que se refere ao conceito de língua veicular, tal como circula no atual processo do Capitalismo Mundial Integrado: um instrumento de comunicação, uma língua submetida às necessidades de um sujeito pragmático, como vimos no capítulo 2. E, também, opera como um gesto que funciona na contramão dos sentidos que a língua estrangeira, como matéria escolar, tem na escola brasileira.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Ao chegarmos ao final de nosso trabalho de mestrado e tendo em vista nossas inquietações que partem da preocupação por um “sujeito taciturno” no âmbito da escola pública estadual e, do percurso teórico que realizamos para chegarmos em uma conceitualização desse sujeito em “sujeito indeterminado”, formulamos algumas conclusões.

Talvez devamos confessar que a intenção inicial desta pesquisa foi explorar a contradição que, de nosso ponto de vista, habita o *sujeito taciturno, indeterminado*, como o definimos no capítulo 1. Tal contradição tem a ver com o fato de que no ritual de interpelação por meio do qual a escola exige do sujeito que seja coerente, exaustivo, claro, isto é, determinado, há falhas, e um sintoma dessas falhas é o sujeito indeterminado. De nosso ponto de vista, essa contradição é ainda mais forte quando pensamos que esse sujeito é afetado fortemente, no mundo contemporâneo e no atual estágio do Capitalismo Mundial Integrado, pela interpelação do Mercado que, no que se refere a sua relação com língua(s) / linguagem(s), o interpela no sentido de ele ser determinado, com as especificidades que foram amplamente analisadas neste trabalho.

Referências Bibliográficas

- BAJTÍN, M.M. (1985). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI editores, S.A. de C.V. 2ª ed.
- BRANDÃO, H.H.N. (2005). *Introdução à Análise do discurso*. Campinas: Editora da Unicamp.
- BURKE, P. (1995). *A arte da conversação*. (Trad. por Álvaro Luiz Hattner) São Paulo: Ed. Universidade Estadual Paulista.
- CAMBLONG, A. (2003). Palpitações cotidianas en el corazón del Mercosur. In *Aquenó*, Revista de Letras, n° 1, p.3-6. Posadas, Misiones (Argentina).
- _____. (2004). Ensayo: Habitar la frontera, un viaje perpetuo a lo paradójico. (Inédito)
- CELADA, M.T. (2002). O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira. Tese de doutorado. Campinas: Unicamp/IEL/DL.
- _____. (2006). Lengua/Estructura y cristalización. Acerca de la productividad de ciertas formas lingüísticas en los procesos ideológicos de la lengua brasileña. In Valencia, A. E. Actas del XIV Congreso Internacional ALFAL, versão digital, Santiago de Chile.
- _____. (2007). Quais as razões do espanhol como língua estrangeira para o brasileiro? (Texto apresentado no 16º Congresso de Leitura do Brasil (COLE) na Unicamp, Campinas.
- CERTEAU, M. (1995). *A cultura no plural*. (Trad. por Enid Abreu Dobránszky) Campinas: Papyrus. (Original em francês: *La culture au pluriel*, Éditions du Seuil, 1993).
- CHAGAS, V. (1979). *Didática especial de línguas modernas*. São Paulo: Editora Nacional, 3ª ed.
- CORACINI, M.J.R.F. (2003). As representações do saber científico na constituição da identidade do sujeito-professor e do discurso de sala de aula. In: *Identidade & Discurso: (des)construindo subjetividades* / Maria José Coracini (org). Campinas: Editora da Unicamp. p.319-336.
- _____. (2003). Língua estrangeira e língua materna. Uma questão de sujeito e identidade. In: *Identidade & Discurso: (des)construindo subjetividades* / Maria José Coracini (org). Campinas: Editora da Unicamp. p.139-159.
- CRUZ, S.E.S. (2007). As relações de poder no processo de aquisição de língua estrangeira através das propagandas das escolas de idiomas. In: *Língua, literatura e ensino*, vol. II. Campinas: Unicamp. Disponível on-line no site: <http://www.iel.unicamp.br>
- DAHER, M.C. (2006). Enseñanzas del español y políticas lingüísticas en Brasil. In: *Hispanista*, n°27 Disponível on-line no site: <http://www.hispanista.com.br/revista/artigo216.htm>
- DE AGUIAR ARAÚJO, A. (2007). A temporalidade discursiva: o deslizamento do enunciado “Brasil, país do futuro” no discurso jornalístico. (Texto apresentado no III Seminário de Análise do Discurso (SEAD), na UFRGS, Porto Alegre).
- DEL PRIORE, M. (2000). *Corpo a corpo com a mulher: pequena história das transformações do corpo feminino no Brasil*. São Paulo: Editora Senac.

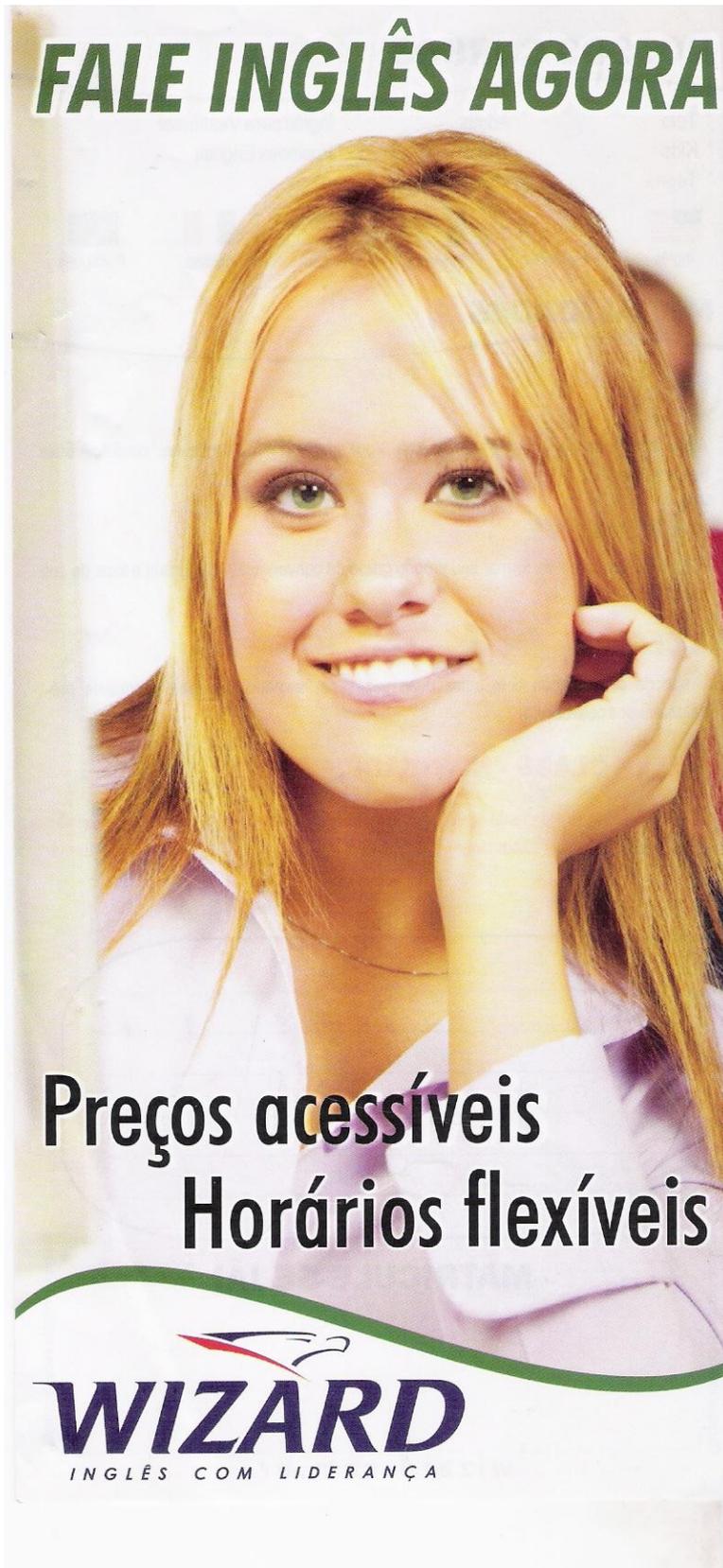
- FOUCAULT, M. (1988). *Vigiar e punir*. 6ª ed. Petrópolis: Vozes.
- GERMANO, J. W. *Estado militar e educação no Brasil*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- GONZÁLEZ, M.M. (2001). El Hispanismo en Brasil. In: II Congreso Internacional de la Lengua Española. Valladolid. Actas del II Congreso Internacional de la Lengua Española. Madrid: Real Academia Española / Instituto Cervantes.
- GONZÁLEZ, N. T. M. (2004) Lugares de interpretação do fenômeno de aquisição de línguas estrangeiras. Estudos Linguísticos (São Paulo), Campinas, v. XXXIII, p.69-78
- GREGOLIN, M.R. (2005). Formação discursiva, redes de memória e trajetórias sociais de sentido: mídia e produção de identidades. (Texto apresentado no II Seminário de Análise do Discurso (SEAD), na UFRGS, Porto Alegre).
- GRIGOLETTO, M. (2002). A resistência das palavras: discurso e colonização britânica na Índia. Campinas: Editora da Unicamp.
- GRIGOLETTO, M. (2003). Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. In: *Identidade & Discurso: (des)construindo subjetividades* / Maria José Coracini (org). Campinas: Editora da Unicamp.
- GUATTARI, F. (1987). O capitalismo mundial integrado e a revolução molecular. In: Rolnik, S. (org.). *Revolução molecular: pulsações políticas do desejo*. São Paulo: Brasiliense.
- HAROCHE, Claudine (1992). *Fazer dizer, querer dizer*; tradução de Eni Pulcinelli Orlandi. São Paulo: Ed. Hucitec.
- HASHIGUTI, S. (2007). O corpo como materialidade do/no discurso. (Texto apresentado no III Seminário de Análise do Discurso (SEAD), na UFRGS, Porto Alegre).
- INDURSKY, F. (2006). O discurso não-verbal sobre o MST. Comunicação apresentada no XXI Encontro Nacional da Anpoll. PUC, São Paulo – Disponível on-line no site da Unisul: <http://www3.unisul.br>
- LABANDEIRA, D.M. (2007). Língua inglesa no discurso empresarial – efeitos de sentido. (Texto apresentado no III Seminário de Análise do Discurso (SEAD), na UFRGS, Porto Alegre).
- LAPLANE, A.F. (2000). *Interação e silêncio na sala de aula*. Ijuí, Editora Unijuí.
- LEMMERTZ, D. (2004). O corpo como representação da mulher: uma análise das propagandas de produtos para emagrecimento. UFRGS, Porto Alegre. Disponível on-line no site Análise do discurso: <http://www.discurso.ufrgs.br>
- LEWKOWICZ, I., CANTARELLI, M., y Grupo Doce. (2003). *Del fragmento a la situación. Notas sobre la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Argentina: Editorial Altamira.
- LUCENA, I.T. e OLIVEIRA, M.A. (2005). Propagandas, efeitos de sentido e identidades. (Texto apresentado no II Seminário de Análise do Discurso (SEAD), na UFRGS, Porto Alegre).

- MAINGUENEAU, D. (2004). *Análise de textos de comunicação* / Dominique Maingueneau; tradução Cecília P. de Souza-e-Silva, Décio Rocha – 3ª ed. – São Paulo: Cortez. (Título original: *Analyser les textes de communication*, Paris: Dunod, 1998).
- NUNES, J.H. (2003). "Definição lexicográfica e dicionário". In: *Línguas e instrumentos lingüísticos*, 11, p. 09-30.
- ORLANDI, E. (1992). *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas: Ed. Unicamp.
- _____.(1996). *A linguagem e seu funcionamento. As formas do discurso*. São Paulo: Brasiliense.
- _____. (2000). *Análise do discurso. Princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes.
- _____. (2002). *Língua e conhecimento lingüístico*. São Paulo, Cortez.
- _____. (2007). A questão do assujeitamento: um caso de determinação histórica. Com Ciência. Revista Eletrônica de Jornalismo Científico, v. 89, p. 2.
- PAIVA, V.L.M.O. (2003). A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. *Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: UnB., p.53- 84
- PAYER, M.O. (1995). *Educação Popular e Linguagem: reprodução, confrontos e deslocamentos de sentidos*. Campinas: Ed.Unicamp.
- _____.(2005). Linguagem e Sociedade Contemporânea - Sujeito, Mídia, Mercado. In: *Rua nº 11*, p. 9-25. Campinas.
- _____.(2005). Língua de imigrantes (italianos) no Brasil. Memória, esquecimento e ensino. In: *IV Encontro Internacional da ABRALIN*. Brasília: Anais do IV Encontro Internacional da ABRALIN. Disponível on-line no site: <http://www.abralin.org/publicacao/abralin2005>
- _____.(2006). *Memória da língua: imigração e nacionalidade*. São Paulo. Escuta
- PÊCHEUX, M. (1988). *Semântica e discurso. Uma Crítica à Afirmação do Óbvio*. (Trad. por Eni P. Orlandi, Lourenço Ch. Jurado Filho, Manoel L. Gonçalves Corrêa e Silvana Serrani.) Campinas: Editora da Unicamp. (Original em francês: *Les vérités de la Palice*. 1975)
- _____.(1990). *O discurso. Estrutura ou acontecimento*. (Trad. por Eni Orlandi.) Campinas: Pontes. (Ed. inglesa: *Discourse: Structure or Event?* In: Nelson, C. & Grossberg, L. [eds.] *Marxism and the interpretation of culture*. Illinois University Press, 1988.)
- RAJAGOPALAN, K. (1997) Linguistics and the myth of nativity: comments on the controversy over new/non-native Englishes *Journal of Pragmatics*. v.27, 225-231
- RIBEIRO, L., COSTA, M.A., ABDALLA, S. (2006). Ensino de Línguas Estrangeiras nos anos da Ditadura no Brasil. In: *Revista Helb*, nº 1. Brasília.
- RODRIGUES, F.S.C. (2006). A língua espanhola no ensino superior em São Paulo: história e perspectivas. In: *Hispanismo 2004*. Florianópolis: Ed. da UFSC. p.177-189

- SANTOS, H.S. (2005) Quem sou eu? Quem é você? Será que a gente pode se entender? As representações no ensino / aprendizagem do espanhol como língua estrangeira. Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo, FFLCH.
- SARTORI, G. (1998). *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Madrid, Taurus.
- SOUSA, G. N. (2007). Entre línguas de negócios e de cultura. Sentidos que permeiam a relação do brasileiro com a língua inglesa e a espanhola. Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo, FFLCH.
- SOUZA, D.M. (2003). Identidade transversal e política de verdades: políticas curriculares e a construção da identidade do professor de línguas estrangeiras. In: *Identidade & Discurso: (des)construindo subjetividades* / Maria José Coracini (org). Campinas: Editora da Unicamp.
- SOUZA, S.A.F. (2005). O movimento dos sentidos sobre línguas estrangeiras no Brasil: discurso, história e educação. Tese de doutorado. Campinas: Unicamp/IEL.
- SUGIMOTO, L. (2005). O desmonte do projeto de Estado social e a distribuição de migalhas. In: *Jornal da Unicamp*, edição 301 – 12 a 18 de setembro. Campinas.
- VYGOTSKY, L.S. (1979) *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Antídoto.
- ZOPPI FONTANA, M.G. (2007). Ser brasileiro no mundo globalizado. Alargando as fronteiras da língua nacional. In: *Anais do Seminário da Análise do Discurso*, 4, 2007, Salvador (BA). No prelo.

ANEXOS

ANEXO A - 1



FALE INGLÊS AGORA

**Preços acessíveis
Horários flexíveis**

WIZARD
INGLÊS COM LIDERANÇA

ANEXO A - 1 (verso)

NOSSOS CURSOS

- Tots
- Kids
- Teens
- Adults
- Travel
- Inglês em Braille
- Inglês para Vestibular
- Business English



Inglês



Espanhol



Francês



Alemão



Italiano



Português

MODALIDADES

Aulas individuais no local de sua escolha. Você ajusta o ritmo das aulas, conforme suas necessidades.



Oferece a vantagem de formar seu próprio grupo de conversação em horário e local de sua escolha.



Grupo de conversação com aulas duas vezes por semana, em dias e horários pré-determinados pela escola.



O aluno tem a flexibilidade de agendar às suas aulas de acordo com a sua conveniência, ritmo, compromissos, capacidade e, principalmente, otimizar o seu tempo de forma produtiva.

MATRICULE-SE JÁ!

Não jogue esse folheto em vias públicas.

Valores e condições mediante consulta.

wizard.com.br

ANEXO B - 2

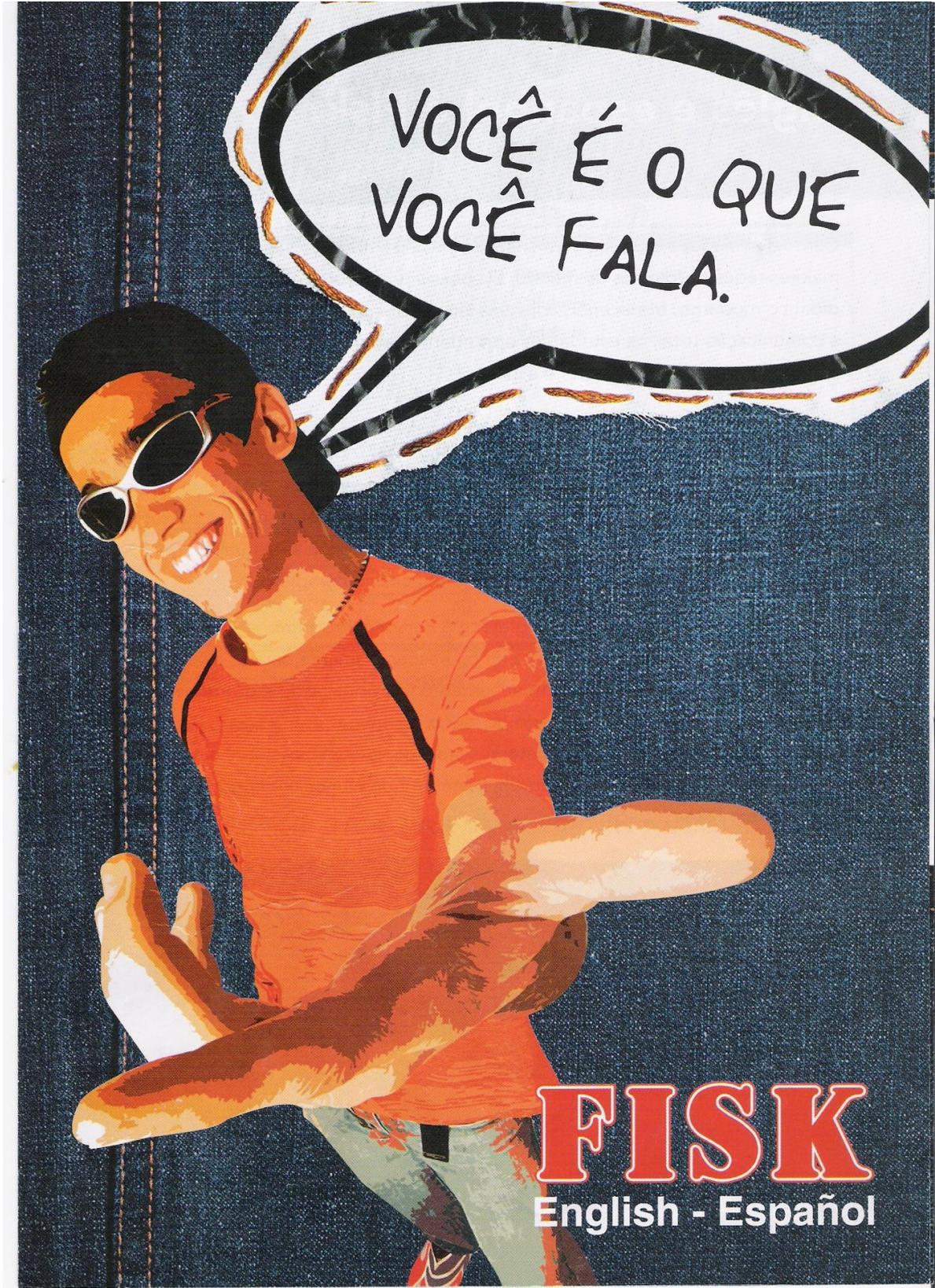
Encare
novos
desafios.

ESPANHOL

WIZARD
INGLÊS COM LIDERANÇA

The advertisement features a smiling woman with short dark hair, wearing a light green textured top and blue jeans, positioned on the right side. The background is split into a vertical orange and yellow gradient on the left and a white background on the right. A red banner at the top left contains the text 'Encare novos desafios.' The word 'ESPANHOL' is written in large, bold, red letters with a white outline across the middle. At the bottom right, the 'WIZARD' logo is displayed in a blue box with the tagline 'INGLÊS COM LIDERANÇA' below it.

ANEXO C - 3



ANEXO C – 3 (verso 1)

Inglês e espanhol é Fisk.

Com 920 unidades e cursos para crianças, jovens e adultos, a Fisk é uma das maiores redes de idiomas do mundo. Ela possui professores especializados e material didático moderno, oferecendo conversação desde a primeira aula. Para desenvolver a comunicação total, os estudantes aprendem a entender, ler, escrever e, principalmente, falar em inglês e espanhol.

A melhor estrutura está aqui.

A Fisk também conta com laboratórios multimídia, acervos de livros, exercícios on-line e atividades extracurriculares. Todos os recursos apresentados passam pelo Departamento Pedagógico da Fundação Richard H. Fisk. E são atualizados constantemente, proporcionando ao aluno um ensino completo.

Além dos grupos regulares, a Fisk oferece o Personal Programmed Teaching (PPT) e o Programa Personal de Enseñanza (PPE). Respectivamente para os cursos de inglês e espanhol, eles promovem acompanhamento individualizado e outras vantagens:

- Respeito ao ritmo de aprendizado do aluno.
- Resposta a dificuldades ou a interesses individuais.
- Uso adequado do tempo de estudo, beneficiando alunos com problemas de horário e faltas.

Estágios – Inglês



ANEXO C – 3 (verso 2)

HORÁRIO	CARGA HORÁRIA SEMANAL	2ªf	3ªf	4ªf	5ªf	6ªf	sáb	VALOR

Informação em: _____ Nome: _____

Matrícula: R\$ _____ Validade: _____

Material: R\$ _____ Validade: _____

Rematrícula: R\$ _____

Plano Especial de: _____ a _____

Validade: _____ R\$ _____

Documentos: _____

Início do Estágio: _____ Secretária: _____

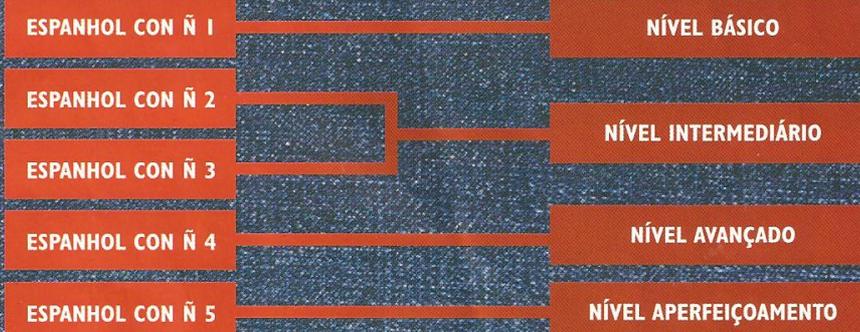
Recursos Didáticos: _____

Fale Fisk e faça a diferença.

Para fazer carreira, fazer amigos e viajar pelo mundo, você fala Fisk. Porque, mais do que uma escola, a Fisk é a sua chance de aprender inglês e espanhol de verdade. Não é à toa que, desde 1958, mais de 8 milhões de pessoas já estudaram na Fisk.

MATRICULE-SE JÁ • WWW.FISK.COM.BR • 0800-773-FISK

Estágios – Espanhol

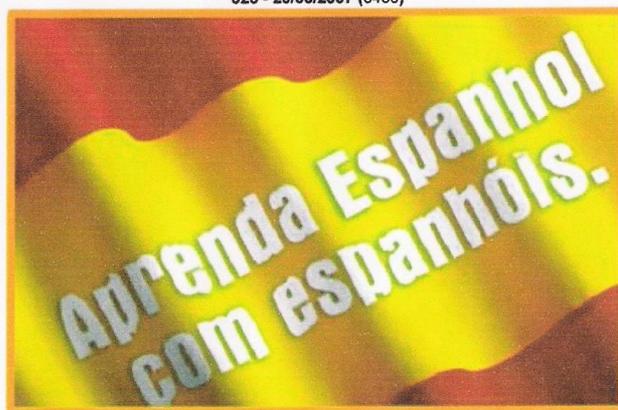


ANEXO D - 4



**Informativo da Sociedade Hispano Brasileira - Casa de España
São Paulo - Brasil**

025 - 20/06/2007 (8455)



Um pedacinho da Espanha em São Paulo.

O único curso que lhe oferece a possibilidade de aprender a língua e a cultura espanhola, em um ambiente espanhol.

CURSO INTENSIVO DE FERIAS

MATRÍCULAS ABERTAS

**Aproveite o preço promocional e vantagens para
o segundo semestre.**

Os alunos do Curso de Espanhol, além da utilização gratuita da nossa biblioteca, terão descontos em todos os eventos e atividades promovidas pela Sociedade Hispano Brasileira "Casa de España"

Dispomos também de cursos particulares e em empresas.

ANEXO E - 5



Espanhol do Cervantes.
Vão pensar que você
já nasceu falando.
Cursos: adultos e empresas

ANEXO F - 6



ANEXO G

Presidência da República**Casa Civil****Subchefia para Assuntos Jurídicos****LEI Nº 11.161, DE 5 DE AGOSTO DE 2005.**

Dispõe sobre o ensino da língua espanhola.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.

§ 1º O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei.

§ 2º É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries.

Art. 2º A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos.

Art. 3º Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola.

Art. 4º A rede privada poderá tornar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna.

Art. 5º Os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução desta Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada.

Art. 6º A União, no âmbito da política nacional de educação, estimulará e apoiará os sistemas estaduais e do Distrito Federal na execução desta Lei.

Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação.

Brasília, 5 de agosto de 2005; 184º da Independência e 117º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 8.8.2005.

ANEXO H

LEI ORGÂNICA DO ENSINO SECUNDÁRIOwww.soleis.adv.br**DECRETO-LEI N. 4.244 – DE 9 DE ABRIL DE 1942****Lei orgânica do ensino secundário**

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o art. 180 da Constituição, decreta a seguinte

LEI ORGÂNICA DO ENSINO SECUNDÁRIO**TÍTULO I****DAS BASES DE ORGANIZAÇÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO****CAPÍTULO I****DAS FINALIDADES DO ENSINO SECUNDÁRIO**

Art. 1º O ensino secundário tem as seguintes finalidades:

1. Formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes.
2. Acentuar a elevar, na formação espiritual dos adolescente, a consciência patriótica e a consciência humanística.
3. Dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial.

CAPÍTULO II

NOS CICLOS E NOS CURSOS

Art. 2º O ensino secundário será ministrado em dois ciclos. O primeiro compreenderá um só curso: o curso ginásial. O segundo compreenderá dois cursos paralelos: o curso clássico e o curso científico.

Art. 3º O curso ginásial, que terá a duração de quatro anos, destinar-se-á a dar aos adolescentes os elementos fundamentais do ensino secundário.

Art. 4º O curso clássico e o curso científico, cada qual com a duração de três anos, terão por objetivo consolidar a educação ministrada no curso ginásial e bem assim desenvolvê-la e aprofundá-la. No curso clássico, concorrerá para a formação intelectual, além de um maior conhecimento de filosofia, um acentuado estudo das letras antigas; na curso científico, essa formação será marcada por um estudo maior de ciências.

CAPÍTULO III

DOS TIPOS DE ESTABELECIMENTOS DE ENSINO SECUNDÁRIO

Art. 5º Haverá dois tipos de estabelecimentos de ensino secundário, o ginásio e o colégio.

§ 1º Ginásio será o estabelecimento de ensino secundário destinado a ministrar o curso de primeiro ciclo.

§ 2º Colégio será o estabelecimento de ensino secundário destinado a dar, além do curso próprio do ginásio, os dois cursos de segundo ciclo. Não poderá o colégio eximir-se de ministrar qualquer dos cursos mencionados neste parágrafo.

Art. 6º Os estabelecimentos de ensino secundário não poderão adotar outra denominação que não a de ginásio ou de colégio.

Art. 7º Ginásio e colégio são denominações vedadas a estabelecimentos de ensino não destinados a dar o ensino secundário.

Art. 8º Não poderá funcionar no país estabelecimento de ensino secundário que se reja por legislação estrangeira.

CAPÍTULO IV

DA LIGAÇÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO COM AS OUTRAS MODALIDADES DE ENSINO

Art. 9º O ensino secundário manterá ligação com as outras modalidades de ensino pela forma seguinte:

1. O curso ginasial estará articulado com o ensino primário, de tal modo que deste para aquele o aluno transite em termos de metódica progressão.
2. Estará o curso ginasial vinculado aos cursos de segundo ciclo dos ramos especiais do ensino de segundo grau, para a realização dos quais deverá constituir base preparatória suficiente.
3. Aos alunos que concluírem quer o curso clássico quer o curso científico mediante a prestação dos exames de licença será assegurado o direito de ingresso em qualquer curso do ensino superior, ressalvadas, em cada caso, as exigências peculiares à matrícula.

TÍTULO II

DA ESTRUTURA DO ENSINO SECUNDÁRIO

CAPÍTULO I

DO CURSO GINASIAL

Art. 10. O curso ginasial abrangerá o ensino das seguintes disciplinas:

I. Línguas:

1. Português.
2. Latim
3. Francês.
4. Inglês.

II. Ciências:

5. Matemática.
6. Ciências naturais.

7. História geral.

8. História da Brasil.

9. Geografia geral.

10. Geografia do Brasil.

III. Artes:

11. Trabalhos manuais.

12. Desenho.

13. Canto orfeônico.

Art. 11. As disciplinas indicadas no artigo anterior terão a seguinte seriação:

Primeira série: 1) Português. 2) Latim. 3) Francês. 4) Matemática. 5) História geral. 6) Geografia geral. 7) Trabalhos manuais. 8) Desenho. 9) Canto orfeônico.

Segunda série: 1) Português. 2) Latim. 3) Francês. 4) Inglês. 5) Matemática. 6) História geral. 7) Geografia geral. 8) Trabalhos manuais. 9) Desenho. 10) Canto orfeônico.

Terceira série: 1) Português. 2) Latim. 3) Francês. 4) Inglês. 5) Matemática. 6) Ciências naturais. 7) História do Brasil. 8) Geografia do Brasil. 9) Desenho. 10) Canto orfeônico.

Quarta série: 1) Português. 2) Latim. 3) Francês. 4) Inglês. 5) Matemática. 6) Ciências naturais. 7) História do Brasil. 8) Geografia do Brasil. 9) Desenho. 10) Canto orfeônico.

CAPÍTULO II

DOS CURSOS CLÁSSICO E CIENTÍFICO

Art. 12. As disciplinas pertinentes ao ensino dos cursos clássico e científico são as seguintes:

I. Línguas:

1. Português.

2. Latim.

3. Grego.

4. Francês.

5. Inglês.

6. Espanhol.

II. Ciências e filosofia:

7. Matemática.

8. Física.

9. Química.

10. Biologia.

11. História geral.

12. História do Brasil.

13. Geografia geral.

14. Geografia do Brasil.

15. Filosofia.

III. Artes:

16. Desenho.

Art. 13. As disciplinas indicadas no artigo anterior são comuns aos cursos clássico e científico, salvo o latim e o grego, que somente se ministrarão no curso clássico, e o desenho, que se ensinará somente no curso científico.

Art. 14. As disciplinas constitutivas do curso clássico terão a seguinte seriação:

Primeira série : 1) Português. 2) Latim. 3) Grego. 4) Francês ou inglês 5) Espanhol. 6) Matemática. 7) História geral. 8) Geografia geral.

Segunda série: 1) Português. 2) Latim. 3) Grego. 4) Francês ou inglês 5) Espanhol. 6) Matemática. 7) Física. 8) Química. 9) História geral. 10) Geografia geral.

Terceira série: 1) Português. 2) Latim. 3) Grego. 4) Matemática. 5) Física. 6) Química. 7) Biologia. 8) História do Brasil. 9) Geografia do Brasil. 10) Filosofia.

Art. 15. As disciplinas constitutivas do curso científico terão a seguinte seriação:

Primeira série: 1) Português. 2) Francês. 3) Inglês. 4) Espanhol. 5) Matemática. 6) Física. 7) Química. 8) História geral. 9) Geografia geral

Segunda série: 1) Português. 2) Francês. 3) Inglês. 4) Matemática. 5) Física. 6) Química. 7) Biologia. 8) História geral. 9) Geografia geral 10) Desenho.

Terceira série: 1) Português. 2) Matemática. 3) Física. 4) Química. 5) Biologia. 6) História do Brasil. 7) Geografia do Brasil. 8) Filosofia. 9) Desenho.

Art. 16. É permitida a realização do curso clássico, sem o estudo do grego. Os alunos que optarem por esta forma de currículo serão obrigados ao estudo, na primeira e na segunda série, das duas línguas vivas estrangeiras do curso ginásial.

Art. 17. As disciplinas comuns aos cursos clássico e científico serão ensinadas de acordo com um mesmo programa, salvo a matemática, a física, a química e a biologia, cujos programas terão maior amplitude no curso científico do que no curso clássico, e a filosofia, que terá neste mais amplo programa do que naquele.

CAPÍTULO III

DOS PROGRAMAS DAS DISCIPLINAS

Art. 18. Os programas das disciplinas serão simples, claros e flexíveis, devendo indicar, para cada uma delas, o sumário da matéria e as diretrizes essenciais.

Parágrafo único. Os programas de que trata o presente artigo serão sempre organizados por uma comissão geral ou por comissões especiais, designadas pelo Ministro da Educação, que os expedirá.

CAPÍTULO IV

DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Art. 19. A educação física constituirá, nos estabelecimentos de ensino secundário, uma prática educativa obrigatória para todos os alunos, até a idade de vinte e um anos.

Parágrafo único. A educação física será ministrada segundo programas organizados e expedidos na forma do artigo anterior.

CAPÍTULO V

DA EDUCAÇÃO MILITAR

Art. 20. A educação militar será dada aos alunos do sexo masculino dos estabelecimentos de ensino secundário, ressalvados os casos de incapacidade física. Dar-se-á aos menores de dezesseis anos a instrução premilitar, e a instrução militar aos que tiverem completado essa idade.

Parágrafo único. As diretrizes pedagógicas da instrução premilitar e da instrução militar serão fixadas pelo Ministério da Guerra.

CAPÍTULO VI

DA EDUCAÇÃO RELIGIOSA

Art. 21. O ensino de religião constitui parte integrante da educação adolescência, sendo lícito aos estabelecimentos de ensino secundário incluí-lo nos estudos do primeiro e do segundo ciclo

Parágrafo único. Os programas de ensino de religião e o seu regime didático serão fixados pela autoridade eclesiástica.

CAPÍTULO VII

DA EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA

Art. 22. Os estabelecimentos de ensino secundário tomarão cuidado especial e constante na educação moral e cívica de seus alunos, buscando neles como base do caráter, a compreensão do valor e do destino do homem, e, como base do patriotismo, a compreensão da continuidade histórica do povo brasileiro, de seus problemas e desígnios, e de sua missão em meio aos outros povos.

Art. 23. Deverão ser desenvolvidos nos adolescentes os elementos essenciais da moralidade: o espírito de disciplina, a dedicação aos ideais e a consciência da responsabilidade. Os responsáveis pela educação moral e cívica da adolescência terão ainda em mira que é finalidade do ensino secundária formar ás individualidades condutoras, pelo que força é desenvolver nos alunos a capacidade de iniciativa e de decisão e todos os atributos fortes da vontade.

Art. 24. A educação moral e cívica não será dada em tempo limitado, mediante a execução de um programa específico, mas resultará a cada momento da forma de execução de todos os programas que dêem ensejo a esse objetivo, e de um modo geral do próprio processo da vida escolar, que, em todas as atividades e circunstâncias, deverá transcorrer em termos de elevada dignidade e fervor patriótico.

§ 1º Para a formação da consciência patriótica, serão com freqüência utilizados os estudos históricos e geográficos, devendo, no ensino de história geral e de geografia geral, ser postas em evidência as correlações de uma e outra, respectivamente, com a história do Brasil e a geografia do Brasil.

§ 2º Incluir-se-á nos programas de história do Brasil e de geografia do Brasil dos cursos clássico e científico o estudo dos problemas vitais do país.

§ 3º Formar-se-á a consciência patriótica de modo especial pela fiel execução do serviço cívico próprio do Juventude Brasileira, na conformidade de suas prescrições.

§ 4º A prática do canto orfeônico da sentido patriótico é obrigatória nos estabelecimentos de ensino secundário para todos os alunos de primeiro e de segundo ciclo.

TÍTULO III DO ENSINO SECUNDÁRIO FEMININO

Art. 25. Serão observadas, no ensino secundário feminino, as seguintes prescrições especiais:

1. E' recomendável que a educação secundária das mulheres se faça em estabelecimentos de ensino de exclusiva freqüência feminina.

2. Nos estabelecimentos de ensino secundário freqüentados por homens e mulheres, será a educação destas ministrada em classes exclusivamente femininas. Este preceito só deixará de vigorar por motivo relevante, e dada especial autorização do Ministério de Educação.

3. Incluir-se-á, na terceira e na quarta série do curso ginasial e em todas as séries dos cursos clássico e científico, a disciplina de economia doméstica.

4. A orientação metodológica dos programas terá em mira a natureza da personalidade feminina e bem assim a missão da mulher dentro do lar.

TÍTULO IV
DA VIDA ESCOLAR
CAPÍTULO
DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 26. Os trabalhos escolares constarão de lições, exercícios e exames. Os exames serão de três ordens: de admissão, de suficiência e de licença.

Parágrafo único. Integrarão o quadro da vida escolar os trabalhos complementares.

Art. 27. Os estabelecimentos de ensino secundário adotarão processos pedagógicos ativos, que dêem aos seus trabalhos o próprio sentido da vida.

CAPÍTULO II
DO ANO ESCOLAR

Art. 28. O ano escolar, no ensino secundário, dividir-se-á em dois períodos:

- a) período letivo, de nove meses;
- b) período de férias, de três meses.

§ 1º O período letivo terá início a 15 de março e o período de férias a 15 de dezembro.

§ 2º Haverá trabalhos escolares diariamente. Excetuam-se os dias festivos. Serão de descanso os sete últimos dias de junho.

§ 3º Poderão realizar-se exames no decurso das férias.

CAPÍTULO III DOS ALUNOS

Art. 29. Os alunos dos estabelecimentos de ensino secundário poderão ser de duas categorias:

a) alunos regulares;

b) alunos ouvintes.

§ 1º Alunos regulares serão os matriculados para a realização dos trabalhos escolares de uma série. Os alunos regulares, quando repetentes por não alcançado a habilitação, nos termos do art. 51 desta lei, para efeito de promoção ou de prestação dos exames de licença, serão obrigados a todos os trabalhos escolares da série repetida.

§ 2º Aos alunos que não conseguirem a habilitação, nos termos do art. 64, desta lei, para efeito de conclusão do curso, será facultado matricular-se, na qualidade de alunos ouvintes, para estudo da disciplina ou das disciplinas em que seja deficiente a sua preparação.

CAPÍTULO IV DA AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS ESCOLARES

Art. 30. A avaliação dos resultados em exercícios e em exames será obtida por meio de notas, que se graduarão de zero a dez.

Parágrafo único. Deverá ser recomendada pelo Ministério da Educação adoção de critérios e processos que assegurem o aumento da objetividade na verificação do rendimento escolar e no julgamento dos exames.

CAPÍTULO V DA ADMISSÃO AOS CURSOS

Art. 31. O candidato à matrícula na primeira série de qualquer dos cursos do que trata esta lei, deverá apresentar prova de não ser portador de doença contagiosa e de estar vacinado.

Art. 32. O candidato à matrícula no curso ginásial deverá ainda satisfazer as seguintes condições:

- a) ter pelo menos onze anos, completos ou por completar, até o dia 30 de junho;
- b) ter recebido satisfatória educação primária;
- c) ter revelado, em exames de admissão, aptidão intelectual para os estudos secundários.

Art. 33. O candidato à matrícula no curso clássico ou no curso científico deverá ter concluído o curso ginásial.

CAPÍTULO VI DOS EXAMES DE ADMISSÃO

Art. 34. Os exames de admissão poderão ser realizados em duas épocas, uma em dezembro e outra em fevereiro.

§ 1º O candidato a exames de admissão deverá fazer, na inscrição, prova das condições estabelecidas pelo art. 31, e pelas duas primeiras alíneas do art. 32, desta lei.

§ 2º Poderão inscrever-se aos exames de admissão de segunda época os candidatos que, em primeira época, os não tiverem prestado ou neles não tenham sido aprovados.

§ 3º O candidato não aprovado em exames de admissão num estabelecimento de ensino secundário não poderá repeti-lo em outro, na mesma época.

CAPÍTULO VII DA MATRÍCULA

Art. 35. A matrícula far-se-á na primeira quinzena de março.

§ 1º A concessão de matrícula como aluno regular dependerá, quanto à primeira série, de ter o candidato satisfeito as condições de admissão e, quanto às outras, de ter ele conseguido, suficiência na série anterior. A concessão de matrícula a

candidato que pretenda fazer estudos como aluno ouvinte reger-se-á pelo disposto na § 2º do art. 29, desta lei.

§ 2º No ato da matrícula para ingresso nos estudos do segundo ciclo, o candidato declarará a sua opção pelo curso clássico ou pelo curso científico. Caso a opção recaia sobre o curso clássico, cumprir-lhe-á- acrescentar se prefere o currículo com grego ou o currículo sem grego. Se a opção recair sobre o curso clássico com grego, deverá o candidato escolher, dentre as duas línguas vivas estrangeiras do curso ginásial, aquela cujo estudo queira intensificar.

CAPÍTULO VIII

DA TRANSFERÊNCIA

Art. 36. É permitida a transferência de um para outro estabelecimento de ensino secundário.

Art. 37. É admissível a transferência de aluno proveniente de estabelecimento estrangeiro de ensino secundário, de reconhecida idoneidade.

Parágrafo único. O aluno transferido no caso deste artigo será adaptado por forma conveniente, ao plano de estudos desta lei.

CAPÍTULO IX

DA CADERNETA ESCOLAR

Art. 38. Cada aluno de estabelecimento de ensino secundário possuirá uma caderneta, em que se lançará o histórico de sua vida escolar, desde o ingresso, com os exames de admissão, até a conclusão, com a expedição do devido certificado.

CAPÍTULO X

DA LIMITAÇÃO E DISTRIBUIÇÃO DO TEMPO DOS TRABALHOS ESCOLARES

Art. 39. Os trabalhos escolares não excederão a vinte e oito horas semanais no curso ginásial, e a trinta horas semanais nos cursos clássico e científico.

Art. 40. O plano de distribuição do tempo em cada semana é matéria do horário escolar, que será fixado pela direção dos estabelecimentos de ensino secundário antes do início do período letivo, observadas as determinações dos programas

quanto ao número de aulas semanais de cada disciplina e de sessões semanais de educação física.

CAPÍTULO XI

DAS LIÇÕES E EXERCÍCIOS

Art. 41. As lições e exercícios, objeto das aulas das disciplinas e das sessões de educação física, são de frequência obrigatória.

Art. 42. Estabelecer-se-á nas aulas, entre o professor e os alunos, um regime de ativa e constante colaboração.

§ 1º O professor terá em mira que a preparação intelectual dos alunos deverá visar antes à segurança do que à extensão dos conhecimentos.

§ 2º Os alunos deverão ser conduzidos não apenas à aquisição de conhecimentos, mas à maturidade de espírito pela formação do hábito e da capacidade de pensar.

Art. 43. A educação física será dada a grupos homogêneos, organizados independentemente do critério da seriação escolar. Os alunos que, por defeito físico ou deficiência orgânica, não possam fazer os exercícios ordinários serão submetidos a exercícios especiais. A educação física far-se-á com permanente assistência médica.

Art. 44. Os programas deverão ser executados na íntegra, de conformidade com as diretrizes que fixarem.

CAPÍTULO XII

DA NOTA ANUAL DE EXERCÍCIOS

Art. 45. Mensalmente, de abril a novembro, será dada, em cada disciplina, e a cada aluno, pelo respectivo professor, uma nota resultante da avaliação de seu aproveitamento por meio de exercícios realizados em aula. Se, por falta de comparecimento, não se puder apurar o aproveitamento de um aluno, ser-lhe-á atribuída a nota zero.

Parágrafo único. A média aritmética das notas de cada mês, em uma disciplina, será a nota anual de exercícios dessa disciplina.

CAPÍTULO XIII DOS TRABALHOS COMPLEMENTARES

Art. 46. Os estabelecimentos de ensino secundário deverão promover, entre os alunos, a organização e o desenvolvimento de instituições escolares de caráter cultural e recreativo, criando, na vida delas, com um regime de autonomia, as condições favoráveis à formação do espírito econômico, dos bons sentimentos de camaradagem e sociabilidade, do gênio desportivo, do gosto artístico e literário. Merecerão especial atenção as instituições que tenham por objetivo despertar entre as escolares o interesse pelos problemas nacionais.

CAPÍTULO XIV DOS EXAMES DE SUFICIÊNCIA

Art. 47. Os exames de suficiência terão por fim:

- a) habilitar o aluno de qualquer série para promoção à série imediata;
- b) habilitar o aluno da última série para prestação dos exames de licença.

Art. 48. Os exames de suficiência de cada disciplina compreenderão, no caso de habilitação para efeito de promoção, uma primeira e uma segunda prova parcial e uma prova final, e no caso de habilitação para efeito de prestação dos exames de licença, somente uma primeira e uma segunda prova parcial.

Parágrafo único. As provas parciais versarão sobre a matéria ensinada até uma semana antes da realização de cada uma, e a prova final sobre toda a matéria ensinada na série.

Art. 49. Serão escritas as duas provas parciais, salvo as de desenho, trabalhos manuais e canto orfeônico que serão práticas.

§ 1º As provas parciais serão prestadas perante o professor da disciplina.

§ 2º A primeira prova parcial será realizada em junho, e a segunda em outubro.

§ 3º Facultar-se-á segunda chamada ao aluno que à primeira não tiver comparecido por moléstia impeditiva de trabalho escolar ou por motivo de luto em consequência de falecimento de pessoa de sua família.

§ 4º Somente se permitirá a segunda chamada até o fim do mês seguinte ao em que se fez a primeira.

§ 5º Dar-se-á a nota zero ao aluno que deixar de comparecer à primeira chamada sem motivo de força maior nos termos do § 3º deste artigo ou ao que não comparecer à segunda chamada.

Art. 50. Será oral a prova final, salvo as de desenho, trabalhos manuais e canto orfeônico que serão práticas.

§ 1º A prova final será prestada perante banca examinadora.

§ 2º Haverá duas épocas de prova final. A primeira terá início a 1 de dezembro e a segunda será em fevereiro.

§ 3º Não poderá prestar prova final, na primeira ou na segunda época, o aluno que tiver, como resultado dos exercícios e das duas provas parciais, no conjunto das disciplinas, média aritmética inferior a três. Também não poderá prestar prova final, na primeira época, o aluno que tiver faltado a vinte e cinco por cento da totalidade das aulas dadas nas disciplinas e das sessões dadas em educação física, e, na segunda época, o aluno que tiver incidido em cinquenta por cento das mesmas faltas.

§ 4º Só poderá prestar prova final em segunda época o aluno que não a tiver feito na primeira por motivo de força maior nos termos do § 3º do artigo anterior, ou o que tiver satisfeito, na prova final de primeira época, uma das condições de habilitação referidas no artigo seguinte.

Art. 51. Considerar-se-á habilitado:

- 1) para efeito de promoção, o aluno que satisfizer as duas condições seguintes: a) obter, no conjunto das disciplinas, a nota global cinco pelo menos;
- b) obter, em cada disciplina, a nota final quatro pelo menos;
- 2) para efeito de prestação dos exames de licença, o aluno que satisfizer, as duas condições mencionadas na alínea anterior e que não houver faltado a trinta por

cento da totalidade das aulas dadas nas disciplinas e das sessões dadas em educação física.

§ 1º A nota global será a média aritmética das notas finais de todas as disciplinas.

§ 2º A nota final de cada disciplina, no caso de habilitação para efeito de promoção, será a média ponderada de quatro elementos : a nota anual da exercícios e as notas da primeira e segunda provas parciais e da prova final. A esses elementos se atribuirão, respectivamente, os pesos dois, dois, quatro e dois.

§ 3º A nota final da cada disciplina, no caso de habilitação para efeito de prestação dos exames de licença, será a média ponderada de três elementos : a nota anual de exercícios e as notas da primeira e segunda provas parciais. A esses elementos se atribuirão, respectivamente, os pesos três, três e quatro.

Art. 52. Não poderá, nos exames de suficiência, sob pena de nulidade, ser prestada prova de uma disciplina perante professor que a tenha ensinado ao examinando em caráter particular.

CAPÍTULO XV

DOS EXAMES DE LICENÇA

Art. 53. A conclusão dos estudos secundários, de primeiro e de segundo ciclo, só se verificará pelos exames de licença.

Art. 54. Serão admitidos a prestar exames de licença os candidatos para este efeito devidamente habilitados.

Art. 55. Os exames de licença serão de duas categorias :

1. Exames de licença ginásial, para conclusão dos estudos de primeiro ciclo.
2. Exames de licença clássica e exames de licença científica, para conclusão dos estudos, respectivamente, do curso clássico e do curso científico.

Art. 56. Os exames de licença ginásial versarão sobre as seguintes disciplinas : 1) Português ; 2) Latim ; 3) Francês ; 4) Inglês ; 5) Matemática ; 6) Ciências naturais; 7) História geral e do Brasil; 8) Geografia geral e do Brasil ; 9) Desenho.

Art. 57. Os exames de licença clássica versarão sobre as seguintes disciplinas : 1) Português ; 2) Latim ; 3) Grego ; 4 e 5) Duas línguas vivas estrangeiras escolhidas dentre o francês, o inglês e o espanhol ; 6) Matemática ; 7) Física, química e biologia; 8) História geral e do Brasil; 9) Geografia geral e do Brasil ; 10) Filosofia.

Parágrafo único. Os candidatos que tenham feito o curso clássico de acordo com o disposto no art. 16 desta lei não prestarão exame de grego, mas serão obrigados aos exames das três línguas vivas estrangeiras da segundo ciclo.

Art. 58. Os exames de licença científica versarão sobre as seguintes disciplinas : 1) Português; 2 e 3) Duas línguas vivas estrangeiras escolhidas entre o francês, o inglês e o espanhol ; 4) Matemática ; 5) Física, química a biologia; 6) História geral e do Brasil; 7) Geografia geral a do Brasil; 8) Filosofia ; 9) Desenho.

Art. 59. Serão expedidos pelo ministro da Educação os programas para exames de licença.

§ 1º Os programas de que trata este artigo abrangerão a matéria essencial de cada disciplina.

§ 2º Os programas de matemática e de física, química e biologia para os exames de licença científica serão mais amplos do que os destinados aos exames de licença clássica.

§ 3º Os programas das demais disciplinas comuns aos exames de licença clássica e aos de licença científica serão os mesmos.

Art. 60. Os exames de licença constarão, para as línguas e a matemática, de uma prova escrita e de uma prova oral, para as demais ciências e a filosofia, somente de uma prova oral, e para o desenho, somente de uma prova prática.

Parágrafo único. A prova escrita, nos exames de licença, terá caráter eliminatório sempre que lhe for conferida nota inferior a três.

Art. 61. Os exames de licença serão realizados no decurso dos meses de dezembro e de janeiro.

§ 1º Conceder-se-á segunda chamada, para qualquer das provas dos exames de licença, ao aluno que não tiver comparecido à primeira por motivo de força maior, nos termos do § 3º do art. 49 desta lei.

§ 2º A segunda chamada só poderá ser feita até o início de período, letivo.

Art. 62. Os exames de licença ginásial poderão ser processados em qualquer estabelecimento de ensino secundário federal, equiparado ou reconhecido, e serão prestados perante bancas examinadoras, constituídas pela respectiva direção.

Parágrafo único. E' extensivo aos exames da licença ginásial o preceito do art. 52 desta lei.

Art. 63. Os exames de licença clássica e os de licença científica revestir-se-ão de caráter oficial. Serão processados nos colégios federais e equiparados e nos estabelecimentos oficiais de ensino superior, que para essa responsabilidade forem indicados por ato do Presidente da República, e prestados perante bancas examinadoras, compostas, sempre que possível, de elementos do magistério oficial e designadas pelo ministro da Educação.

§ 1º Aos exames processados em colégio federal ou equiparado não poderão concorrer os seus próprios alunos, salvo quando não for possível, na respectiva localidade, submetê-los a exames em outro estabelecimento de ensino.

§ 2º Não poderá, sob pena de nulidade, ser prestada prova de uma disciplina perante examinador que, no decurso dos estudos de segundo ciclo, a tenha ensinado, no todo ou em parte, ao examinando.

Art. 64. Considerar-se-á habilitado, para efeito de conclusão de qualquer dos cursos de que trata esta lei, o candidato que, nos exames de licença, licença, satisfizer as duas condições seguintes : a) obter, no conjunto das disciplinas, a nota geral cinco pelo menos ; b) obter, em cada disciplina, a nota quatro pelo menos.

§ 1º A nota geral será a média aritmética das notas de todas as disciplinas.

§ 2º A nota de cada disciplina será a média aritmética das notas, da prova escrita e da prova oral ou, quando o exame constar somente de uma prova, a nota desta.

Art. 65. O candidato à repetição dos exames de licença, por não os ter completado ou neles não haver sido habilitado, poderá eximir-se das provas relativas à disciplina ou às disciplinas em que anteriormente houver obtido a nota sete pelo menos. Nesse caso, será o resultado anterior computado para o cálculo da nota geral dos novos exames de licença.

Art. 66. Os exames de licença não processados em estabelecimento federal de ensino correrão sob inspeção especial do Ministério da Educação.

Art. 67. O ônus decorrente da realização dos exames de licença constituirá encargo da pessoa natural ou jurídica responsável pela manutenção do estabelecimento de ensino em que eles se processarem.

CAPÍTULO XVI DOS CERTIFICADOS

Art. 68. Aos alunos que concluírem o curso ginásial conferir-se-á o certificado de licença ginásial ; aos que concluírem o curso clássico ou o curso científico conferir-se-á respectivamente o certificado de licença clássica ou o certificado de licença científica.

Parágrafo único. Permitir-se-á a revalidação de certificados da natureza dos de que trata este artigo, conferidos por estabelecimento estrangeiro de ensino secundário, de reconhecida idoneidade, uma vez satisfeitas as exigências de adaptação relativamente ao plano de estudos da presente lei.

TÍTULO V DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR CAPÍTULO I DO ENSINO OFICIAL E DO ENSINO LIVRE

Art. 69. O ensino secundário será ministrado pelos poderes públicos, e é livre à iniciativa particular.

Art. 70. As pessoas naturais e as pessoas jurídicas de direito privado, que mantenham estabelecimento de ensino secundário, são consideradas como no desempenho de função de caráter público. Cabem-lhes em matéria educativa os deveres e responsabilidades inerentes ao serviço público.

CAPÍTULO II

DOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO SECUNDÁRIO FEDERAIS, EQUIPARADOS RECONHECIDOS

Art. 71. Além dos estabelecimentos de ensino secundário federais, mantidos sob a responsabilidade direta da União, haverá no país duas outras modalidades de estabelecimentos de ensino secundário : os equiparados e os reconhecidos.

§ 1º Estabelecimentos de ensino secundário, equiparados serão os mantidos pelos Estados ou pelo Distrito Federal, e que hajam sido autorizados pelo Governo Federal.

§ 2º Estabelecimentos de ensino secundário reconhecidos serão os mantidos pelos Municípios ou por pessoa natural ou pessoa jurídica de direito privado, e que hajam sido autorizados pelo Governo Federal.

Art. 72. Conceder-se-á a equiparação ou o reconhecimento, mediante prévia verificação, aos estabelecimentos de ensino secundário cuja organização, sob todos os pontos de vista, possua as condições imprescindíveis a um regular e útil funcionamento.

Parágrafo único. A equiparação ou o reconhecimento será suspenso ou cassado sempre que o estabelecimento de ensino secundário, por deficiência de organização ou quebra de regime, não assegurar as condições de eficiência indispensáveis.

Art. 73. Os estabelecimentos de ensino secundário colocados sob administração dos Territórios não poderão validamente funcionar sem prévia autorização do Ministério da Educação.

Art. 74. Os estabelecimentos de ensino secundário federais, não incluídos na administração do Ministério da Educação, com este se articularão para fins de cooperação administrativa e pedagógica.

CAPÍTULO III

DA INSPEÇÃO FEDERAL DOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO SECUNDÁRIO EQUIPARADOS E RECONHECIDOS

Art. 75. O Ministério da Educação exercerá inspeção sobre os estabelecimentos de ensino secundário equiparados e reconhecidos.

§ 1º A inspeção far-se-á não somente sob o ponto de vista administrativo, mas ainda com o caráter de orientação pedagógica.

§ 2º A inspeção limitar-se-á ao mínimo imprescindível a assegurar a ordem e a eficiência escolares.

Art. 76. A inspeção de que trata o artigo anterior estender-se-á aos estabelecimentos de ensino secundário colocados sob a administração dos Territórios.

CAPÍTULO IV **DA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR**

Art. 77. A administração de cada estabelecimento de ensino secundário estará enfeixada na autoridade do diretor, que presidirá ao funcionamento dos serviços escolares, ao trabalho dos professores, às atividades dos alunos e às relações da comunidade escolar com a vida exterior, velando por que regularmente se cumpra, no âmbito de sua ação, a ordem educacional vigente no país.

Art. 78. Serão observadas, quanto à administração escolar, nos estabelecimentos de ensino secundário, as seguintes prescrições :

1. Dar-se-á a necessária eficiência aos serviços administrativos, especialmente aos referentes à escrituração e ao arquivo, à conservação material e à ordem do aparelhamento escolar, à saúde escolar e à recreação dos alunos.
2. As matrículas deverão ser limitadas à capacidade didática de cada estabelecimento de ensino secundário.
3. A comunidade escolar buscará contacto com as atividades exteriores, que lhe possam comunicar a força e o rumo da vida, dentro, todavia, dos limites próprios a assegurar-lhe a distância e a isenção exigidas pela obra educativa.
4. Haverá constante entendimento entre a direção escolar e a família de cada aluno, no interesse da educação deste.

CAPÍTULO V DOS PROFESSORES

Art. 79. A constituição do corpo docente, em cada estabelecimento de ensino secundário, far-se-á com observância dos seguintes preceitos :

1. Deverão os professores do ensino secundário receber conveniente formação, em cursos apropriados, em regra de ensino superior.
2. O provimento, em caráter efetivo, dos professores dos estabelecimentos de ensino secundário federais e equiparados dependerá da prestação de concurso.
3. Dos candidatos ao exercício do magistério nos estabelecimentos de ensino secundário reconhecidos exigir-se-á prévia inscrição, que se fará mediante prova de habilitação, no competente registro do Ministério da Educação.
4. Aos professores do ensino secundário será assegurada remuneração condigna, que se pagará pontualmente.

CAPÍTULO VI DA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL

Art. 80. Far-se-á, nos estabelecimentos de ensino secundária, a orientação educacional.

Art. 81. É função da orientação educacional, mediante as necessárias observações, cooperar no sentido de que cada aluno se encaminhe convenientemente nos estudos e na escolha da sua profissão, ministrando-lhe esclarecimentos e conselhos, sempre em entendimento com a sua família.

Art. 82. Cabe ainda à orientação educacional cooperar com os professores no sentido da boa execução, por parte dos alunos, dos trabalhos escolares, buscar imprimir segurança e atividade aos trabalhos complementares e velar por que o estudo, a recreação e o descanso dos alunos decorram em condições da maior conveniência pedagógica.

Art. 83. São aplicáveis aos orientadores educacionais os preceitos do artigo 79 desta lei, relativos aos professores.

CAPÍTULO VII

DA CONSTRUÇÃO E DO APARELHAMENTO ESCOLAR

Art. 84. Os estabelecimentos de ensino secundário, para que possam validamente funcionar, deverão satisfazer, quanto à construção do edifício ou dos edifícios que utilizarem e quanto ao seu aparelhamento escolar, as normas pedagógicas estabelecidas pelo Ministério da Educação.

CAPÍTULO VIII

DO REGIMENTO

Art. 85. Cada estabelecimento de ensino secundário terá um regimento destinado a definir de modo especial a sua organização e a sua vida escolar, e bem assim o seu regime disciplinar.

TÍTULO VI

DAS MEDIDAS AUXILIARES

Art. 86. Os poderes públicos tomarão medidas que tenham por objetivo acentuar a gratuidade do ensino secundário oficial.

Art. 87. Nenhuma taxa recairá sobre os alunos dos estabelecimentos de ensino secundário.

Art. 88. A contribuição exigida dos alunos pelos estabelecimentos particulares de ensino secundário será módica e cobrar-se-á de acordo com normas de caráter geral fixadas pelo Ministério da Educação.

Art. 89. Os poderes públicos, em entendimento e cooperação com os estabelecimentos de ensino secundário, promoverão a instituição de serviços e providências assistenciais que beneficiem os adolescentes necessitados, a que, em atenção à sua vocação e capacidade, deva ser ou esteja sendo dado ensino secundário.

Art. 90. constitui obrigação dos estabelecimentos de ensino secundário, federais, equiparados e reconhecidos, reservar, anualmente, determinada percentagem de lugares gratuitos e de contribuição reduzida, para adolescentes necessitados. Essa percentagem será fixada, em cada caso, mediante a aplicação de critério geral.

TÍTULO VII

DOS ESTUDOS SECUNDÁRIOS DOS MAIORES DE DEZENOVE ANOS

Art. 91. Aos maiores de dezenove anos será permitida a obtenção do certificado de licença ginásial, em conseqüência de estudos realizados particularmente, sem a observância do regime escolar exigido por esta lei.

Art. 92. Os candidatos aos exames de licença ginásial, nos termos do artigo anterior, deverão prestá-los em estabelecimento de ensino secundário federal ou equiparado.

Parágrafo único. Os exames de que trata este artigo reger-se-ão pelos preceitos relativos aos exames de licença ginásial próprios dos alunos regulares dos estabelecimentos de ensino secundário.

Art. 93. O certificado de licença ginásial obtido de conformidade com o regime de exceção definido nos dois artigos anteriores dará ao seu portador os mesmos direitos conferidos ao certificado de licença ginásial obtido em virtude de conclusão do curso de primeiro ciclo.

TÍTULO VIII

DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 94. Serão expedidos pelo Presidente da República os regulamentos necessários à execução da presente lei. Para o mesmo efeito dessa execução e para execução dos regulamentos que sobre a matéria baixar o Presidente da República, expedirá o ministro da Educação as necessárias instruções.

Art. 95. Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação.

Art. 96. Ficam revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 9 de abril de 1942, 121º da Independência e 54º da República.

GETULIO VARGAS
Gustavo Capanema

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)