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

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

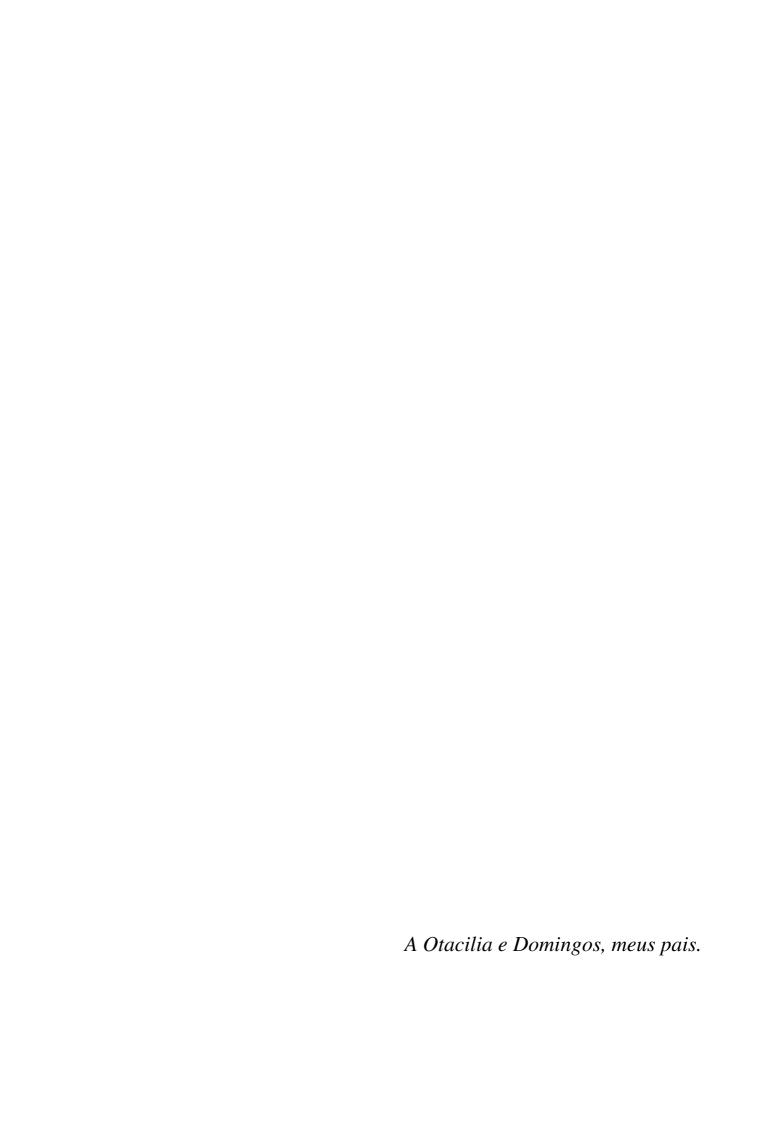
Marilene Aparecida Lemos

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 Dr^a María Teresa Celada

SÃO PAULO 2008



AGRADECIMENTOS

A Maite Celada, minha orientadora e amiga querida, que me "adotou" e tem me acompanhado no período de mestrado. Meu respeito, admiração e gratidão.

A Neide T. González, que me recebeu, carinhosamente, na USP e acreditou em mim, antes que eu mesma acreditasse. Por todas as vezes que me ouviu, me orientou e 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 contribuições tão valiosas a respeito da memória discursiva e da Análise do Discurso no Brasil que possibilitaram que se afinasse o rumo de minha pesquisa e seus objetivos.

A Marisa Grigoletto, por sua forma de expressar o conhecimento e também por me ensinar a colocar a humildade antes de qualquer "verdade". Agradeço, imensamente, as 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) desperta em mim, por suas aulas tão ricas de saber e de reflexão, por sua confiança em meu projeto de pesquisa e por sua sensibilidade em perceber que havia em mim um sujeito em movimento.

A María Zulma Zulikowski, que tanto me ajudou a pensar o "silêncio". Pelos livros emprestados, por se lembrar sempre de mim quando o tema era o silêncio.

A Walkyria Monte Mor, por ter cedido um espaço de seu tempo para ajudar-me a refletir sobre as Orientações Curriculares.

A Mariza Vieira da Silva, da Universidade Católica de Brasília, pelas valiosas sugestões, ainda no início desta pesquisa.

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

Aos meus professores, na pós-graduação.

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

A Silvio, meu companheiro e amigo, por sua forma singular de viver e de sentir a vida, pelo seu jeito de estar presente.

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

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

Ao meu sobrinho Rafael Lemos que, tão carinhosamente, traduziu o resumo deste trabalho, mas, sobretudo, pelo que representa para mim.

A Deus, por ter me colocado em frente à Catedral de Salamanca, Espanha – 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 parte-se da hipótese que, no âmbito da escola pública estadual, o sujeito taciturno, conceitualizado como sujeito indeterminado, está submetido a uma "contradição" por estar exposto às 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 é trabalhada a partir de "sintomas" da taciturnidade, no real da escola: especificamente, na relação desse sujeito com o aprendizado da língua espanhola em um Centro de Estudos de Línguas, vinculado à escola pública, situado no município de Guarulhos-SP. As análises permitem observar que a indeterminação atribuída ao sujeito também teria a ver com a não-homogeneidade do funcionamento da memória discursiva sobre a língua espanhola no Brasil.

Tendo em vista essas interpretações, explora-se, por meio da consideração e análise de enunciados tomados de propagandas de escolas de idiomas, imagens de sujeito de língua nas discursividades às quais tais propagandas se vinculam. Além disso, reflete-se sobre outros aspectos relacionados à memória discursiva sobre essa língua e, especificamente, à construção de novos sentidos. Por fim, a pesquisa flagra ainda a produção de outros novos sentidos para a língua espanhola. Neste caso, tem-se um *corpus* recortado da legislação de ensino, considerando-se a publicação da Lei nº 11.161 (de 5 de agosto de 2005) – que torna obrigatória a oferta da língua espanhola em escolas públicas e privadas brasileiras que atuam no ensino médio – como um "acontecimento discursivo" pois, de acordo com a análise desenvolvida, essa lei colocaria em confronto a atualidade com a memória discursiva dessa língua no Brasil.

Palavras chaves: sujeito indeterminado, língua espanhola, imagens de língua, memória discursiva sobre a 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 was elaborated based on some *taciturnity* "symptoms" on the actual school: specifically, on 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. The analyses allow observing that the indetermination attributed to the subject would be also related with non-homogeneity of discursive working memory about the Spanish language in Brazil.

These interpretations allow the exploration, by means of the consideration and analysis of the statements from language school ads and images of language subject on discursivities tied to these ads. Besides that, it reflects on other aspects related to the discursive memory about these language and, specifically, to the construction of new directions. Finally, the research also busts the production of other new directions to the Spanish language. In this case, there is a *corpus* cut from the teaching legislation, considering the publication of the Law n° 11.161 (August 5th, 2005) - which obligates the public and private Brazilian schools to offer the Spanish language for the secondary education – as a "discursive happening" because, according the analysis developed, this Law would confront the current with the discursive memory of this language in Brazil.

Keywords: indefinite subject, Spanish language, language images, discursive memory about the language, discourse analysis.

SUMÁRIO

Introdução	11
Capítulo 1: Aspectos da taciturnidade dos sujeitos na escola – indícios de um vazio de memória com relação à língua espanhola	13
Da taciturnidade à indeterminação do sujeito	13
1.1. "Sujeito taciturno"	13
1.2. "Sintomas" do sujeito taciturno	15
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	29
Capítulo 2: Interpelação do sujeito pelo mercado – a construção de novos sentidos para a língua espanhola	38
1. No processo de produzir um pré-construído	40
1.1. "Fale inglês agora"	41
1.2. "Encare novos desafios"	45
1.3. "Você é o que você fala" - inglês, espanhol	49
2. O espanhol da Espanha no lugar do espanhol.	56
2.1. "Aprenda espanhol com espanhóis"	56
2.2. "Espanhol do Cervantes. Vão pensar que você já nasceu falando."	60
2.3. "Se você quer crescer, seu curso de espanhol não pode ficar parado."	64
Capítulo 3: O espanhol na rede de ensino – o acontecimento da lei da oferta obrigatória de espanhol	69
1. As línguas estrangeiras na legislação	70
1.1. LDB 4.024/61	70
1.2. LDB 5.692/71	73

Anexos	98
Referências bibliográficas	94
Considerações finais	88
4. Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Conhecimentos de Espanhol	84
3. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio	82
2.1. A língua espanhola "especificada" na Lei nº 11.161	77
2. A língua espanhola na legislação	77
1.3. LDB 9.394/96	75

INTRODUÇÃO

Signos verbais e não-verbais constituem o universo sígnico 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 sígnico. Tal comoção se relaciona com circulação de informações, de som, de fala, de 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", como os interpela, que processos de identificação favorecem essa mesma relação.

Esse interesse nasceu nos domínios de uma escola pública estadual, no 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 diante da referida comoção global do universo sígnico – que o convoca a "falar", a comunicar-se e – diante da própria interpelação da escola – o convoca, em relação à linguagem, a ter coerência, a ser exaustivo, a ser claro.

Com o intuito de explorar essa contradição, iniciamos esta pesquisa embasados na teoria da Análise do Discurso (AD) fundada por Michel Pêcheux, na França, nos anos 60 e 70 e (des/re)territorializada por meio da reflexão levada adiante no Brasil por pesquisadores e grupos de pesquisa que se filiam a esse quadro epistemológico.

Gostaríamos, a seguir, de apresentar o roteiro que norteou nosso trabalho, além de mostrar que nossas intuições iniciais começaram a ganhar força teórica e conceitual, e a instaurar novos rumos de abordagem. Para que possamos dividir com o leitor nossas inquietações, tensões, e até novas descobertas, passaremos a apresentar em que consiste cada parte deste trabalho, tendo em vista a divisão em três capítulos.

No capítulo 1, trataremos do *sujeito taciturno* e dos "sintomas" da *taciturnidade* no real da escola, na relação desse sujeito com o aprendizado da língua espanhola em um Centro de Estudos de Línguas, vinculado à escola pública e situado no município de Guarulhos-SP, conforme o exposto anteriormente, de onde surgiram nossas primeiras questões. Ainda nesse capítulo, apontaremos o percurso teórico que nos permitirá não apenas detectar 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 realizadas a partir dessa cena, estabeleceremos relações com a memória discursiva do espanhol no Brasil. Esse aspecto da memória será marcante e crescente em nosso trabalho.

No capítulo 2, consideraremos, em princípio, a tensão entre o *sujeito taciturno* e as interpelações a que ele está submetido – que o colocam em contradição com um sujeito determinado, alvo da interpelação do Mercado. Em seguida, analisaremos propagandas de escolas de idiomas e, então, veremos como a língua espanhola se relaciona com os novos sentidos que lhe são atribuídos, a partir da relação que nesses espaços se estabelece entre essa língua e o inglês. Tais análises nos permitirão formular hipóteses referentes à memória discursiva sobre o espanhol no Brasil.

No capítulo 3, focalizaremos a publicação da Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005, que torna obrigatória a oferta da língua espanhola nas escolas públicas e privadas brasileiras que atuam no ensino médio. Essa Lei será trabalhada como um "acontecimento discursivo" que coloca em relação a atualidade da língua espanhola e a memória discursiva. Tal acontecimento desata efeitos – a escrita das "Orientações Curriculares para o Ensino Médio" –, que, como veremos na análise, afetam antigas rotinas relacionadas ao aprendizado dessa língua na escola e implica no conceito de língua espanhola como língua veicular.

Na última parte, teremos as considerações finais e, com isso, retomaremos os fios principais da reflexão, cujas conclusões explicitaremos.

CAPÍTULO 1

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

Este capítulo objetiva definir o que entendemos por *sujeito taciturno*, a partir de uma cena representativa de prática docente com língua espanhola em uma escola pública estadual de São Paulo. Com essa situação inicial, passaremos a conceitualizar esse sujeito como *indeterminado* e, finalmente, com base na análise da referida cena, estabeleceremos 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 esse 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 em um 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 em uma 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 espanhol. 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 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.

Depois de quase duas horas de trabalho, nos sentíamos insatisfeitos e um tanto irritados com aquele silêncio ou ato de comunicação² que já havia dado um rumo adverso ao nosso plano de aula, e ainda insistia em nos provocar –

_

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 lingüística, 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 partem 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.

² Como diz Burke (ibid., p.162) "manter silêncio é em si um ato de comunicação".

porque expressava uma certa "indiferença" (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 saiam, o angustiante e insustentável silêncio foi finalmente preenchido por "tchaus" 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 algo corrente na escola brasileira e, 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 destacar aqui esse aspecto, segundo o qual "alguém não fala" e, desse modo, com base no estudo de Camblong (2004) e nas considerações de Bakhtin (1985), designar os sujeitos de nossa cena escolar como *sujeitos taciturnos*.

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 corriqueiras na escola. Isso significa dizer que os efeitos de sentido que aquele silêncio começou a desencadear e que entendemos 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 angústia³.

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. Tal espera pelo silêncio nos remete a pensar em um "mecanismo de antecipação"⁴, 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)⁵. 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, que se pronuncie. A partir de nossa prática em Centros de Línguas, sem pretender generalizar, constatamos que o professor projeta uma imagem de "aluno ideal" – atento, participativo, comunicativo – e projeta uma imagem de aula como "aula comunicativa" e, nessa direção, tenta desempenhar seu papel pautado, entre outros aspectos, em situações comunicativas, "atividades lúdicas", "aulas

.

³ Partindo da experiência que tivemos no Centro de Estudos de Línguas (CEL), poderíamos apresentar os sintomas do *sujeito taciturno*, tal como aparecem em algumas cenas das aulas de língua espanhola:

O sujeito está em sala de aula. Nesse 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: recusa-se 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 haverá prova escrita ou oral, se precisará memorizar textos, se terá matéria mais difícil.

⁴ Cf. Pêcheux (1990) e a síntese de Orlandi (2000).

⁵ 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.

dinâmicas" e "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 na imagem que circula desta) – abordagem que (sem 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 Centros de Línguas da escola pública, os alunos não deixam de ser afetados pelo imaginário de que essas aulas – realizadas fora do horário regular, com outras exigências, em síntese, para usar uma metáfora forte: "fora da grade" – se assemelhem às das escolas de línguas estrangeiras e sejam "diferentes" daquelas que fazem parte da rotina do ensino regular, como já adiantamos⁶. Ao mesmo tempo, não deixam de estar afetados pela relação com suas aulas regulares pelo fato de estarem no espaço da escola e, nesse caso, é preciso levar em conta que o processo de aquisição/aprendizagem de uma língua estrangeira é aí igualado a uma matéria escolar, a qualquer outra disciplina do currículo⁷. Podemos considerar que funciona, neste caso, uma memória de como se aprende língua estrangeira na escola pública, especialmente determinada pelo que Sousa (2007) designa como "relação fundante" e, nesse âmbito institucional, se instala a respeito do inglês⁸. Assim, o aluno que freqüenta o Centro de Línguas vem, sob nosso ponto de vista, 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).

⁶ 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 freqüentar 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.

⁷ 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).

⁸ 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.90).

Nesse contexto, no qual os alunos estão marcados por uma forma de aprender a língua estrangeira (fundamentalmente por produzir frases e resolver exercícios gramaticais segundo um modelo pré-estabelecido) poderíamos perguntar: como o sujeito aprendiz, em nosso caso de língua espanhola, poderá responder às "chamadas" nas interações comunicativas? Pronunciará Buenos días, Buenas tardes simplesmente porque está sendo convidado a participar de uma "modalidade comunicativa" de dar aula? E, sob esse aspecto, vale a pena pensar tal 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 que se apresenta como aquilo que "precisa ser aprendido" (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". Além dessa forma de motivação, muito utilizada nos momentos de leitura e interpretação de textos, devemos considerar as observações de Celada (2007, p. 13)9, segundo as quais "o sujeito brasileiro é submetido, na escola, a uma certa imobilidade no que se refere ao trabalho de interpretar ou ler." Ainda, em nosso contexto de análise, poderíamos citar o que a própria autora acrescenta: quando 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.).

Devido a essa série de aspectos, torna-se possível a designação de um *sujeito taciturno*, no sentido de um sujeito submetido às condições de produção da escola pública: tanto no que tange ao seu convívio 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 praticadas em tal cena, por serem pouco familiares ao aprendiz. Com isso, não se confirmam

0

⁹ 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.

as projeções do professor, no que se refere aos sentidos que a programação de sua aula produzirá.

Ainda nessas condições de produção, se manifesta outro sintoma da *taciturnidade* que, neste caso, desencadeia da antecipação que os alunos fazem da figura do professor e dos sentidos que os dizeres deste último produzem, os quais são afetados também por relações de força¹⁰, sustentadas pelo poder do lugar do professor. Assim, podemos pensar que, pelo funcionamento de determinados mecanismos de antecipação, o aluno ocupa posições de silêncio projetando que essa atitude produzirá, no docente, efeitos que o levarão a atribuir a esse aluno uma postura de curiosidade, atenção e disposição para ouvir. Esses efeitos, na perspectiva de Gilmore, retomada por Laplane (ibid., p.54), poderiam ser entendidos como um "silêncio cooperativo"¹¹ por parte dos alunos que desempenham, na interação, o papel de ouvintes, e o professor, o de falante. Contudo, não podemos encerrar esta parte sem atentar para o que Orlandi ressalta quando aborda o funcionamento do discurso pedagógico: "é próprio do *discurso autoritário* fixar o ouvinte na posição de ouvinte e o locutor na posição de locutor" (1996, p.26) (grifos nossos).

Para retomar e sintetizar o que acabamos de expor, diremos que os sintomas da *taciturnidade* podem estar inscritos no discurso institucional e se manifestar independentemente das projeções dos sujeitos, tanto pelo efeito da posição "comportada" – como silêncio cooperativo, já explicitado anteriormente, o qual implica na predisposição de se colocar na posição de ouvinte "comportado" – como por outras formas de resistência às práticas desse espaço institucional¹².

_

¹⁰ Cf. Pêcheux, 1990, e a síntese de Orlandi, 2000, p. 39 e segs.

¹¹ 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.

¹² Desta forma estamos dizendo que em determinadas situações a posição "comportada" também pode ser uma forma de resistência.

Tendo em vista que fomos capturados pela cena que analisamos e sobre a qual ainda voltaremos neste capítulo, uma vez que ela nos possibilitou refletir acerca de algo que está presente nas escolas públicas e ainda nos levou à hipótese de que haveria nesse espaço um *sujeito taciturno*, gostaríamos de submeter essa formulação a uma conceitualização, mediante o dispositivo teórico da Análise do Discurso.

1.3. O sujeito indeterminado

Parece-nos fundamental, para nossa proposta, pensar o *sujeito taciturno* à luz dos conceitos da determinação. Para tanto, começaremos por uma breve apresentação de noções essenciais à compreensão do processo de determinação na linguagem e que foram desenvolvidas por Payer (1995), com base em trabalhos de Pêcheux (1988), Henry (1975) e Haroche (1992).

De acordo com o percurso histórico que faz Payer (ibid., p.42-43) a partir de Haroche, a primeira noção de determinação aparece no domínio da gramática: inicialmente no domínio chamado sintaxe, quando o processo da determinação se fazia notar pelo adjetivo, pelo advérbio, pelo pronome e por 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 real da noção de determinação e o modo pelo qual essa noção se formula na reflexão sobre a linguagem. Desta maneira, observa que Haroche apresenta as razões que, no contexto religioso e jurídico, presidem os progressos da noção de determinação no interior da gramática. As influências dessas 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" (ibid., 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, reticência, reserva¹⁴. A partir desse reconhecimento, tomando como base reflexões de Payer (ibid., p.45-46), vislumbramos a indeterminação do sujeito ou o que podemos chamar de sujeito indeterminado como aquele que se manifesta afetado pelo desânimo, pelo ócio, pelos espaços da dúvida, da incerteza, da obscuridade e da indecisão que lhe são constitutivos.

Cabe recordar que, no decorrer deste trabalho, ao desenvolver a questão da taciturnidade, entendemos que esta funciona como um "indício" de formas de resistência, de posições de estranhamento, de uma postura de predisposição a ouvir – ou seja, é uma pista que deve ser detectada e interpretada pelo docente em sua complexidade. 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 indícios de indeterminação do sujeito. Logo, o que designamos como sujeito taciturno pode ser entendido, a partir dessas relações, como sujeito indeterminado.

Neste ponto, consideramos necessário relacionar o conceito sujeito indeterminado ao de sujeito determinado, pois este último também 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, ainda segundo a estudiosa (cf. ibid.), se submete a formas de dizer que dêem conta da delimitação dos

¹³ Como 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.). ¹⁴ Estamos formulando a partir de Milner (apud HAROCHE, 1992).

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,

[...] [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).

O 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 já dissemos com base no estudo dessa estudiosa.

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.

De acordo com a autora, "a ideologia é um ritual com falhas e a língua não funciona fechada sobre ela mesma, ela abre para o equívoco" (ibid.). Nesse espaço do equívoco, entendemos que se situa 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. 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 (ibid., p.3) 15.

Esta série de formulações nos permite pensar que esse sujeito na escola pública é suporte de uma "contradição", que o habita e que é efeito do fato de ele estar exposto "à injunção ao dizer" (cf. MILNER, apud HAROCHE, 1992, p.14), a dizer de certo modo e não dizer de outro, e também "a se calar". Ou ainda, pelo fato de ele estar exposto a um dizer exaustivo (da repetição) 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 momento, retomamos Payer (2005, p.22), que nos aponta ser a indeterminação 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.

Fica claro que não podemos deixar de levar em consideração a forma histórica do sujeito, sua relação com a língua e sua abertura para o equívoco. Por isso, realizaremos algumas considerações que nos permitem compreender melhor quais as condições de produção nas quais se inserem os sujeitos que designamos como *taciturnos*.

No mundo contemporâneo, na tensão entre Mercado e Estado (cf. PAYER, ibid.) que nos parece caracterizar a atual fase do Capitalismo Mundial Integrado, a contradição que habita ou constitui o *sujeito (taciturno)/indeterminado* na escola pública está reforçada ainda

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 ambiguidade 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.).

¹⁶ Realizamos estas formulações com base em Milner, apud Haroche, 1992.

pela forma em que essa Metainstituição (a do Mercado) (cf. LEWKOWICZ et alii, 2003) o interpela no que se refere, em nosso caso específico, à sua relação com a linguagem e com a(s) língua(s). Payer observa, no tocante 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, no que respeita ao sujeito, de acordo com a própria Payer, em discursividades do Mercado aparece a representação de um "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).

Entendemos que o sujeito (taciturno)/indeterminado tal como o que apareceu em nossa cena é determinado pela exterioridade – pelo Estado e pelo Mercado, como estamos refletindo – e é interpelado em sujeito de direito (Estado)/em sujeito de sucesso (Mercado). Quando esse sujeito se inscreve na linguagem, certos aspectos podem vir à tona e, dentre eles: a indecisão, a resistência, as rupturas, a taciturnidade, que são todos indícios de indeterminação. Com isso, retomamos a idéia de que esse sujeito, na escola pública, suporta uma contradição; isto é, há um desequilíbrio 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.

Já é possível, à luz do que acabamos de desenvolver, retomar nossa cena inicial e considerar a situação de "umbral" - o "lugar de sombra" que experimenta o sujeito (taciturno)/indeterminado na escola pública - como efeito do funcionamento da própria escola e do real da língua; e, também dar ênfase à afirmação feita por Camblong (2004, p.16) de que as manifestações da extrema dificuldade, de conflito com esse âmbito fica reforçado

¹⁷ Aproveitamos os sentidos expressos pela professora Dra. M. Onice Payer, na banca de defesa desta dissertação, com relação ao que para ela suscitava a imagem do umbral - "essa espécie de lugar de sombra, em que nem tudo está claro e dito" - observamos que o lugar de sombra teria a ver com que o aluno não "brilha" como o "bom aluno" que a Instituição espera e ele é afetado pelo trânsito entre universos de sentidos muito distantes, sendo que esse trânsito muitas vezes é opaco: não ressoa nele ou não faz sentido para ele.

pelo modo como esse sujeito é afetado pela "comoção global do universo sígnico". A metáfora tão expressiva de Camblong – nos referimos à de "umbral" – entrou em nosso trabalho relacionada à indeterminação, à contradição, à interpelação do Estado/Mercado e é nesse contexto que vamos trabalhar a seguir.

Imaginemos que um aluno do ensino médio está do lado de fora da escola: caminha pelas ruas da cidade, encontra pessoas, ouve vendedores anunciando seus produtos, pega os folhetos que lhe entregam, escuta músicas e pessoas falando ao celular, se interessa pelo último modelo desse aparelho que vê na vitrine e 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 fluentes" 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 já!", entre outros.

Para aproveitarmos 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 em uma série intrincada de redes, exposta a deslocamentos e deslizes e, também, constituída por buracos.

.

¹⁸ Vemos plasmada, nesta exigência, a observação de 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'".

Adiante, ressaltaremos alguns aspectos dessa memória na escola brasileira, por acreditarmos que serão produtivos no referido aproveitamento da cena que introduz este capítulo.

1.3.2. Um breve histórico

Celada (2002) 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, no Brasil, um lugar nesse quadro e só passou a formar parte dele a partir dos anos 90, o que permite à autora determinar uma primeira e uma segunda cena. Vejamos alguns momentos no que Celada (ibid.) determina como "primeira cena" e que se estende no Brasil, segundo ela, até inícios dos anos 90.

Menciona-se pela primeira vez o ensino de espanhol em 1919, no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro (cf. DAHER, 2006, p.6) e, cabe lembrar, como afirma Celada (2002, p.77) 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" A disciplina foi institucionalizada diante da aprovação do Professor Antenor Nascentes a titular da cadeira, com a defesa da tese: "Um ensaio de fonética diferencial luso-castelhana" (ibid.).

A partir dos anos 30, nasceram as universidades públicas brasileiras e os cursos de letras que, na maioria dos casos, incluíam a especialidade de língua e literatura espanhola. De acordo com os registros de González (2001), a literatura espanhola ocupava um lugar central nesses cursos nos anos 30, já que as línguas estrangeiras eram reduzidas a instrumentos que permitiam o acesso ao universo dos textos literários, situação essa que durou até 1964.²⁰

¹⁹ 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.

²⁰ 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.

O ensino de espanhol se incorporou ao currículo obrigatório das escolas brasileiras em 1942 (9 de abril desse ano, Decreto-Lei nº 4244), com a Reforma Capanema, quando passou a fazer parte dos programas oficiais ao lado do francês e do inglês, que já se ensinavam no Brasil. Segundo Picanço (apud DAHER, ibid., p.7)²¹, 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 permaneceu até a década de 80, quando chegaram 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 italiano. Com a ditadura militar imposta em 1964, a legislação passou a exigir o estudo de "**uma** língua estrangeira" (ibid.) (destaque do autor).

E essa língua seria, na prática, quase exclusivamente o inglês. Desta maneira, se produziu um corte com relação às línguas estrangeiras e, como afirma Daher (2006, p.7),

[...] con las Leyes de Diretrizes e Bases n° 4024/61 y n° 5692/71 que transforman la lengua extranjera (LE) en Disciplina Complementaria al Núcleo Pedagógico / Parte Diversificada, se deja a criterio de las escuelas la posibilidad de elección del idioma a enseñar. De este modo, en menos de veinte años de implantación, el español acaba saliendo del espacio educativo, en el que permanecen únicamente el inglés y/o el francés.

Importa ressaltar que, durante os anos 80, de acordo com 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 fundadas nessa época. No caso da língua espanhola, tal empenho acabou favorecendo seu retorno aos currículos de vários estados e de maneiras diversas. Quanto ao Estado de São Paulo, o Governo encontrou como medida mais viável – para introduzir a língua espanhola e

²¹ PICANÇO, D. C. de L. (2003) *História, memória e ensino de espanhol* (1942-1990). Curitiba: UFPR.

cumprir uma decisão política que considerava ser uma integração latino-americana – a criação dos Centros de Estudos de Línguas, na Rede Estadual de Ensino²², uma vez que os dispositivos legais vigentes asseguravam o ensino de inglês.

Com a assinatura do Tratado do Mercosul, em 1991, encerra-se a primeira cena. De acordo com Celada (ibid.), esta esteve marcada pelo fato que, de modo geral, o espanhol não teve capacidade de apresentar-se ao sujeito brasileiro como possível suporte de um saber pelo qual valesse o esforço de se submeter a seu estudo²³. A estudiosa considera o enunciado "Estudar espanhol?! Precisa mesmo?", muito recorrente em diversas discursividades, como sintoma 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, p.10). Partindo desse pré-construído, detecta a constituição de uma posição simbólica com a qual o brasileiro se identificou: a "ilusão de competência espontânea" (cf. ibid.). Essa 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 essa língua como 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 (ibid.), começou 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 línguas da cidade de São Paulo. Pinçamos, aqui, apenas aqueles enunciados nos quais o "portunhol", que – segundo Celada (2002, p.102) – designa a produção de espanhol, no ponto mais alto do funcionamento da "ilusão de competência espontânea", foi submetido a negações:

_

²² Cf. http://cenp.edunet.sp.gov.br/index.htm

²³ 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.

- 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 [...] (ibid.)

Essa série de negações funciona, segundo a autora (ibid.), 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 foi nas últimas décadas, quase com exclusividade, 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 inclui 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 – ainda de acordo com Celada (2002) – que esse processo de deslocamento do espanhol pelo qual passa a ser uma língua que "merece" ou "precisa ser estudada", vai acompanhado por um fato que marca seu processo de aquisição em contextos formais de aprendizado: tal processo não confirma a promessa de gozo com relação ao espanhol, como língua estrangeira. Essa promessa 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

Com base na série de conceitos e no 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 expusemos, a cena que abre nosso trabalho, representativa em parte de posições relativas a esse sujeito, nos possibilitou a reflexão acerca de alguns sintomas de *taciturnidade*: não esgotaremos todos os sentidos dessa situação neste trabalho, deixaremos o esboço de indícios que a *taciturnidade* também pode significar o efeito da relação de estranhamento que produz o confronto do sujeito com o primeiro dia de aula de língua estrangeira.

Por meio da experiência de trabalho em um Centro de Estudos de Línguas (CEL), como docentes, de forma geral, observamos que os alunos²⁴ quando chegam à sala de aula vinculam a língua espanhola a determinados sentidos, entre eles, os do seriado de televisão Chaves, de times do futebol espanhol ou argentino, de intérpretes da música latina. Isso implica na relação com essa língua, no aprendizado formal, que não começa exatamente de uma *estaca zero* (cf. CELADA, 2002, p.41). Também esperamos que arrisquem pronunciar palavras ou frases, ou melhor, que apareça a "ilusão de competência imediata", ou seja, "de apropriação espontânea da língua do outro" (ibid., p.38). No entanto, vejamos o que acontece com esses alunos.

Primeiramente observamos que, embora o Centro de Línguas esteja localizado em uma região central da cidade, em torno de 70% de seus alunos procedem de áreas periféricas. Esses alunos são movidos a fazer o curso a partir de uma reação impulsiva: a divulgação do curso nas escolas onde estudam (por meio de cartazes e avisos nas salas de aula) ou por imposição dos pais. Nesse último caso, quase sempre como resultado da divulgação do curso, nas reuniões de pais e professores. Assim, seja por divulgação, seja por imposição dos pais, seja por decisão própria, eles não expressam antecipações imaginárias, sobre o que essa língua lhes promete. Notamos que quase todos chegam ao Centro de Línguas sem saber ao certo o que estão fazendo ali ou o que se propõem fazer nesse lugar. A língua espanhola se apresenta como distante, como se a relação com ela estivesse ou partisse de fato de uma *estaca zero*, ou

²⁴ 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.

melhor, parece-nos possível dizer que a *estaca zero* marca a relação deles 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 inerentes e específicas desse grupo:

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

Pensamos que tudo isto tem a ver, conforme dissemos, com 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, teríamos 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. Isso não permite que ele, o aluno, projete antecipações imaginárias sobre essa língua. Pretendemos, então, a seguir – tendo como foco um enunciado produzido por um aluno do Centro de Línguas – analisar e discutir os indícios de um "imaginário vazio" ou um "vazio de imaginário".

Para iniciar essa discussão e esclarecer o que estamos observando, convém recuperar uma pergunta feita a 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 *dêixis*, no sentido proposto por Benveniste (ibid.)²⁵. Nessa 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 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 novidade". O enunciado nos permite inferir que o sujeito se posiciona de forma singular em relação à língua espanhola e também admite hipóteses que confirmam 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 (ibid.), em torno dos pronomes pessoais e a partir deles, a linguagem organiza os outros indicadores da *dêixis*. No caso do enunciado "eu *nunca* tinha visto nem sombra de espanhol *antes*", os advérbios "nunca" e "antes" produzem, a nosso ver, efeitos temporais e espaciais, em torno do sujeito tomado como ponto de referência; conferindo ao enunciado um tom assertivo, categórico. Determinam o distanciamento entre o sujeito e a língua espanhola. Também remetem àquilo que é novo, no caso, a língua espanhola e, nesse sentido, entendemos que os advérbios expressam, além da noção de tempo, a idéia de espaço, pois nas condições de produção da enunciação, desse sujeito do discurso, não havia sido possível estabelecer contato com essa língua. Retomaremos essa idéia mais adiante.

_

²⁵ Diz Benveniste,

São os indicadores da *dêixis* 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 (apud BRANDÃO, 1991, p.451).

Diante da análise que realizamos até agora e inspirando-nos em Payer (2006, p.151)²⁶, passaremos a mostrar que os *mecanismos enunciativos do tempo* (o tempo verbal e a *dêixis* temporal) funcionam no enunciado em questão, por meio das marcas do verbo e dos advérbios. Além disso, como esse enunciado se refere ao tempo passado, devemos considerar, conforme a autora, que "esses mecanismos são observados em textos que se configuram especialmente como *discursos sobre o passado*"²⁷ (ibid). Como afirma a estudiosa, "o passado vem se recolocar em cena enquanto discurso no e para o presente" (ibid). Entendemos que seja possível fazer essa leitura no enunciado que estamos analisando, devido aos efeitos de sentido que a 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. Fazemos essa afirmação tomando como base também a não coincidência de tempos verbais entre os *planos de enunciação* (PAYER, p.156; BENVENISTE, 1968).

Dando continuidade à análise, observamos que nosso enunciado se estrutura 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", o tempo referido àquele dia e o tempo referido ao momento da enunciação. De nossa perspectiva, as marcas deixadas no enunciado, como a do verbo "era", produzem *efeitos de comparação* entre esses dois momentos do passado. Tal comparação também se estabelece entre aquele primeiro dia de aula e o momento da enunciação, embora essa locução não esteja expressa no enunciado. Desse modo, o fragmento antes da pausa funciona para nós como indício de uma ruptura entre um antes e um depois. Como podemos

2

²⁶ 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.

²⁷ Payer, no seu trabalho, refere-se aos "textos de memória", tais como as crônicas familiares, as narrativas grupais que circulam no interior das famílias e das comunidades.

perceber, além de seu aspecto durativo (da idéia de continuidade), "era" funciona como uma marca de reconstituição, na memória, de um estado do passado que pode ser marcante e de um rompimento com esse estado, que perdura, para o sujeito, até o momento presente.

Prosseguindo a análise do fragmento, vejamos o pronome indefinido "tudo" como uma marca de indeterminação. Assim, "tudo" pode entrar em relações de sentido com o Centro de Línguas, com a língua espanhola, com o material e atividades didáticas, com o professor, com a sala de aula, com os colegas. Na seqüência, aparece o adjetivo "novo" e, segundo o dicionário Houaiss, entre as acepções possíveis para o termo temos:

- 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, e também sobre os sentidos de "era" e de "tudo", analisados neste texto, acreditamos ser possível interpretar que o fragmento "era tudo novo" traz inscrito na sua materialidade que naquele determinado período de tempo relativo ao passado, no espaço da escola pública – com os vários sentidos que isto implica – a relação do aluno com a língua espanhola estava em seu início, ou melhor, sua relação com a língua partia do novo.

Depois da pausa, o fragmento "eu nunca tinha visto nem sombra de espanhol antes" nos permite destacar, primeiramente, que "nunca tinha visto" remete à memória discursiva sobre a língua espanhola. Para que possamos discutir essa questão, partimos do fragmento "sombra de espanhol". 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>

Embasados nessa definição, podemos pensar a respeito do significante "sombra" em correlação com a *dêixis* temporal, fundamentalmente com o advérbio "antes". Retomemos o

fragmento: "eu nunca tinha visto nem *sombra* de espanhol *antes*" para observar que anteriormente trabalhamos a idéia de comparação entre os planos de enunciação e, tentando fazer uma leitura do enunciado que reforce essa idéia, poderíamos obter 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" – nas condições de produção do enunciado – como "indícios" e/ou "traços" da língua espanhola, poderíamos dizer que as marcas lingüísticas do enunciado também nos levam a dizer que a negação de "ver a sombra do espanhol", como expressa o enunciado, se sustenta até aquele primeiro dia de aula. Contudo, é importante considerar - de acordo com Payer (2006, p.175) - que, no plano da enunciação, o sujeito, ao emitir um juízo de valor a respeito de sua relação com a língua espanhola, ao formular ou dizer sobre o passado ou sobre os sentidos dessa língua no passado para ele, produz um gesto de interpretação que resignifica os sentidos daquele primeiro dia de aula a partir da perspectiva temporal da "atualidade". Esse gesto remete ao próprio presente e, assim, esse sujeito vai formulando e reformulando sua relação com a língua espanhola. Fica evidente, então, que a familiaridade com a língua espanhola não estava garantida para esse sujeito, no plano temporal anterior ao da enunciação e, com isso, confirma-se que não se apresentavam para esse sujeito sentidos pré-construídos que pudessem dar sustento à projeção de um imaginário sobre a língua espanhola.

Poderíamos, ainda, pensar o enunciado a partir da "memória da língua" (PAYER, 2006). Sob esse aspecto, é possível afirmar que o enunciado funciona como um espaço no qual a relação do sujeito com essa língua está "se desenrolando"; como indício de que conhecer uma língua estrangeira implica a construção/reconstrução de uma imagem sobre ela e, como já antecipamos, de uma relação com ela. Com isso, queremos dizer que, no plano desse passado mais mediato, não havia sentidos pré-construídos com os quais a língua

espanhola entrasse em filiação de memória para esse sujeito, à diferença do que acontece no presente da enunciação. Havia um vazio, uma falta, um buraco (PÊCHEUX, 1999) o que desatava aquilo que anteriormente denominamos "vazio de imaginário" ou "imaginário vazio". Estamos, de fato, diante de um processo pelo qual esse sujeito se filia a uma memória, ou a certas redes de uma memória.

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 à 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 esses sujeitos atribuímos tinham a ver com o referido buraco ou vazio de "memória da língua" espanhola no plano do intradiscurso ou da enunciação.

A não-expressão de projeções imaginárias sobre a língua espanhola, na cena inicial deste capítulo, confirma essa idéia e nos leva a pensar que esse fato pode ser resultado de um contexto sócio-histórico mais restrito, de uma série de condições de produção que não haviam 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 e ninguém se prontificou.

Em razão do exposto, retomamos Orlandi (1992), e afirmamos que havia para nós – como docentes e pesquisadores – muito(s) sentido(s) naquele silêncio que teve lugar de modo expressivo na cena que fundou nossa reflexão. Por isso, não podemos deixar de considerar

que aquela manifestação trazia 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 ao conceito de *sujeito taciturno*, reinterpretado como *sujeito indeterminado* e analisamos alguns sintomas desse sujeito, que caracterizam alunos da escola pública brasileira, em situações específicas. Além disso, entendemos que a memória discursiva sobre a língua espanhola não é homogênea; portanto, certos pré-construídos não se apresentam como objetos discursivos em determinadas condições de produção: para nossos alunos, a língua espanhola não se apresentava como fácil e seu estudo não se apresentava como desnecessário. Assim, poderíamos falar de uma memória esburacada, nunca preenchida com consistência.

Neste ponto, propomos passar para o segundo capítulo e refletir, por meio da consideração e análise de enunciados tomados das propagandas relacionadas ao ensino de espanhol em São Paulo, sobre outros aspectos concernentes à memória discursiva sobre essa língua e, especificamente, à construção de novos sentidos. Também exploraremos as imagens de sujeito de língua, nas discursividades às quais tais propagandas se vinculam.

CAPÍTULO 2

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

Principiamos este capítulo afetados pela tensão entre sujeito (taciturno)/indeterminado, cuja designação demos a partir da cena fundadora de nossa pesquisa, e a comoção global do universo sígnico - definido na introdução, conforme Camblong (2004) – e, também, pelas interpretações que realizamos no capítulo anterior: há um sujeito determinado, alvo da interpelação de discursividades ligadas ao Mercado. Segundo Payer (2005, p.13), um sujeito capaz de tudo dizer, de tudo compreender. 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" (ibid., p.12). Neste ponto, veremos como essa interpelação aparece nas propagandas de espanhol, de acordo com as especificações a seguir.

Com essas indagações, buscamos olhar "o lado de fora da escola" – expressão esta que coincide, em parte, com aquela 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, em busca de folhetos de propaganda de escolas de línguas. 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 onde partem nossas análises. Por meio de perguntas realizadas em sala de aula, constatamos que um percentual insignificante de alunos do CEL freqüentava essas escolas para realizar um curso de línguas – esse curso era o inglês – e pouquíssimos outros visitavam esses mesmos 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 do *corpus* de nossa pesquisa, como Propaganda 3. Logo em seguida, visitamos a Unidade Paulista, da Escola

Wizard, em São Paulo. Elegemos, nessa escola, dois folhetos dos que estavam disponíveis no balcão de atendimento, com os respectivos enunciados: "Fale inglês agora" e "Encare novos desafios. Espanhol" que compõem o *corpus* como Propaganda 1 e Propaganda 2, respectivamente. A escolha do folheto que se refere à propaganda de inglês relaciona-se a duas questões: primeira, no folheto de propaganda de espanhol, essa língua aparecia vinculada ao inglês de forma expressa; segunda, a propaganda de espanhol, mesmo que fosse em folheto individual, aparecia junto com a do inglês – os dois folhetos estavam em uma mesma mesa e não havia folhetos exclusivos para outras línguas estrangeiras.

Por último, visitamos páginas da *web* de escolas de língua estrangeira, que no nosso entender, os alunos do CEL raramente visitavam. Dentre as propagandas de escola com sede em São Paulo, disponíveis na internet, selecionamos três: "Aprenda espanhol com espanhóis", da Sociedade Hispano Brasileira – Casa de Espanha (Propaganda 4); "Espanhol do Cervantes. Vão 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). Essas duas últimas do Colégio Miguel de Cervantes²⁸.

Em razão do exposto, na perspectiva dos pressupostos teóricos da Análise do Discurso (AD) e, tendo em vista o *corpus* que recortamos, nos dedicaremos, no espaço deste capítulo, à análise das concepções de sujeito e de língua espanhola que prevalecem em discursividades do Mercado. Ressaltamos que a memória discursiva sobre o espanhol – conceito que retomamos à luz da síntese e das formulações de Payer (2006) – funcionará como um fio condutor e iluminará nossas análises.

²⁸ Todas as propagandas estão incluídas no anexo, em versão colorida.

1. No processo de produzir um pré-construído

Iniciaremos este item lembrando que, conforme 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) e, portanto, a ser considerada como "uma língua muito procurada", "necessária" e "importante" (SOUSA, 2007). No decorrer desta análise, veremos no âmbito das propagandas de escolas de línguas – veiculadas em 2006 e 2007 – que o sentido segundo o qual "é preciso estudar espanhol" já se apresenta como dado, aceito e, portanto, como um pré-construído; contudo, o sentido que liga o espanhol a uma língua "veicular" parece estar ainda funcionando como "um sentido novo", não estabilizado²⁹. Nesse contexto, o modo de interpelar o sujeito dessas propagandas se apóia em um objeto já cristalizado na memória discursiva: a língua que "já está lá", que aparece primeiro, "a" língua do Mercado, o inglês. Essa língua funciona como âncora e, a ela, se vincula a língua espanhola que, aos poucos, vai ocupando esse lugar e vai se atrelando aos sentidos que definem uma língua veicular.

Parece-nos que as propagandas que passaremos a analisar – "Fale inglês agora" e "Encare novos desafios. Espanhol" – são bastante eloqüentes com o fato de que há uma memória já constituída no Brasil – da língua inglesa como "a" língua veicular – e há outra em construção, que seria a da língua espanhola também como veicular. Sobre a língua inglesa, devemos dizer que não é nosso objetivo adentrar na complexidade do funcionamento de sua memória no Brasil, mas não podemos deixar de considerar que, em relação a ela, opera um pré-construído segundo o qual "seu estudo garante sucesso profissional". Com isso, podemos apontar, conforme anunciamos anteriormente, que nas propagandas de oferta de cursos de espanhol, essa língua está relacionada ao inglês.

-

²⁹ Como já dissemos, no capítulo 1, na década de 90 já havia tentativas de produzir a evidência que relacionasse o espanhol aos sentidos de uma língua veicular: língua de sociedade, de troca comercial, de transmissão burocrática (cf. CELADA, 2002). Em nossas propagandas esse sentido continua em construção e aparece junto com outros que ligam o espanhol à idéia de uma língua de cultura (CELADA, 2002).

E, por estas razões, acreditamos ser a propaganda do curso de inglês, que apresentaremos como propaganda 1, cujo enunciado já adiantamos, um lugar produtivo para começarmos. Em seguida, trabalharemos com a do curso de espanhol, propaganda 2, quando, então, estabeleceremos relações e contrastes entre as duas propagandas.

1.1. "Fale inglês agora"

Passaremos, então, à análise da propaganda referente ao curso de inglês.





Propaganda 1 (anexo A-1)

Verso (anexo A-1 - verso)

Fonte: Wizard, Unidade Paulista. São Paulo, 2006

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

Assim, de um lado, parece-nos haver um efeito de coesão entre os olhos esverdeados da personagem e o enunciado "Fale inglês agora", escrito em verde. Entendemos que o enunciado funciona como uma extensão do próprio olhar da personagem, dessa mulher que convoca o interlocutor a falar 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 pode ser interpretado como um mecanismo de antecipação que opera como um apelo à descrição das características representativas da imagem da mulher, o que nos permite reconhecer nessa propaganda uma posição-sujeito mulher. Ainda, por meio da polissemia que convoca a específica materialidade dessa figura feminina, trabalha-se aí a passagem possível da estudante, que pode ser funcionária em um escritório das regiões privilegiadas da cidade, que pode ser secretária bilíngüe português-inglês, operadora de telemarketing ou outra profissional. E mais, trabalha-se a concretização da projeção imaginária da moça/mulher que almeja ascender em sua profissão. O enunciado "Fale inglês agora" coloca em confrontação "ontem" x "hoje". E, as marcas deixadas nesse enunciado em relação aos demais textos que compõem a propaganda, tanto os verbais como os não-verbais, nos permitem a seguinte paráfrase:

Se você não fala ainda, então fale já, agora, imediatamente.

E a dêixis da marca "agora" entra em relações de sentido com "agora que você quer conquistar seu espaço na sociedade", "agora que você quer ser um profissional 'bemsucedido", "agora que o mercado requisita cada vez mais pessoas fluentes em línguas estrangeiras". Porém, "agora" relaciona-se a outros fragmentos do próprio texto: "Preços acessíveis", "Horários flexíveis". O enunciado "Preços acessíveis" opera no sentido de antecipar um público sem tantos recursos e sem acesso fácil às línguas estrangeiras. Entretanto, o fato dos preços serem acessíveis também pode antecipar um público com 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 sua conveniência, ritmo, compromissos, capacidade, como promete a modalidade de curso *Flex Class*, ou ainda às vantagens de fazer um curso *Vip* 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" antecipa um público, jovem ou adulto, sem muito tempo disponível, mas principalmente o adulto que exerce um cargo executivo. Para esse adulto, o curso *Executive* oferece a vantagem de estudar em um grupo, em horário e em local de sua escolha; e o *Flex Class*, como já adiantamos, também estabelece uma relação com o que no mundo contemporâneo se denomina "otimização do tempo".

Não poderíamos encerrar esta parte sem dizer que, ainda no verso da propaganda, estão expostos todos os cursos oferecidos pela escola Wizard, nesta ordem: inglês, espanhol, francês, alemão, italiano, português e, a cada um desses cursos é associado a imagem de uma bandeira, que funciona para explicar qual variante de língua se privilegia nessa escola. O lugar que cabe ao inglês na disposição dos cursos e a predominância de formas na escrita dessa língua para expressar as modalidades de cursos – *Vip, Executive, Class, Flex Class* – e para designar os diversos tipos de público – *tots, kids, teens, adults, travel, business English* – nos colocam diante de um fato discursivo significativo, pois temos um folheto escrito em língua portuguesa "permeado de inglês". Apresenta-se, assim, como evidente que na sintaxe alusiva à tecnologia de montar cursos, as formas de dizer em inglês são adequadas e precisam aparecer no meio das outras línguas; em nosso caso, no meio do português. Esse fato não acontecerá, como veremos mais adiante, com o espanhol. É uma característica da língua inglesa³⁰.

Retomemos 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 compõem a águia, ave símbolo desse país que, justamente, é utilizada na logomarca Wizard. Neste sentido, junto à logomarca aparece o slogan da escola, muito significativo para nossa análise: "inglês com

2

³⁰ Podemos ainda completar, de acordo com reflexões de Sousa (2007, p.90) a idéia de que o inglês é uma língua que permeia todas as outras, porque diz "bem" e designa melhor que as outras e o faz com síntese – diz "rapidamente", para retomar a metonímia do tempo.

liderança". Considerando o fragmento, que se mostra produtivo no texto, vincularemos o significante "liderança" à figura da águia.

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 o significante "liderança" 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 Estado, uma nação que, de acordo com interpretações de Cruz (2007), interpreta a si mesma com os sentidos de conquista, liberdade e "liderança". Um país que é visto por outros como líder, embora a imagem da águia também possa aludir a sentidos disfóricos – "ave de rapina", dentre eles³1. Contudo, podemos estabelecer relações de sentido com falante com "liderança"³2, com escola credenciada para ensinar o "verdadeiro" inglês, aquele "que vale", "que predomina", que se expande e espalha, permeando, como dizíamos antes, outras línguas. Em síntese, essa imagem outorga legitimidade à Wizard.

A imagem da águia – como metáfora de um país desenvolvido – e a série de promessas evocadas pelas antecipações que analisamos acima, nos possibilitam pensar que na propaganda funciona uma promessa chave: 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) na qual a autora afirma, com base em

³¹ 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).

³² Retomamos aqui os sentidos vinculados ao sujeito interpelado pelo Mercado no mundo contemporâneo, tal como é pensado por Payer (2005). Nesse contexto, solicita-se que ele conheça linguagens, domine tecnologias fale línguas, e dentre estas, o inglês aparece em primeiro lugar na hierarquia, como "a" língua do Mercado. É a isso que nos referimos acima: aquele que dominar o inglês será um "falante com liderança".

Guimarães (2002)³³, que "a relação com a LI [língua inglesa] está permeada por uma relação política de inclusão e exclusão do sujeito no espaço do mundo globalizado".

1.2. "Encare novos desafios"

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





Propaganda 2 (anexo B-2)

Verso (anexo B-2 - verso)

Fonte: Wizard, Unidade Paulista. São Paulo, 2006

Começaremos por observar que 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 remete à bandeira da Espanha. Esse aspecto da materialidade da propaganda pode ser vinculado a uma concepção de língua espanhola e à variante que deve ser ensinada ou privilegiada; ou melhor, pode ser interpretado como um mecanismo de antecipação do interlocutor, ao ser um gesto que sustenta o imaginário de que há uma variante de maior prestígio; 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".

2

³³ Guimarães, E. (2002). "Enunciação e acontecimento". In: ____. Semântica do acontecimento: um estudo enunciativo da designação. Campinas: Pontes, p.11-31.

Percebemos também que se destaca uma figura feminina à qual é possível vincular a uma posição sujeito que chamamos de "mulher desafiante" (LEMMERTZ, 2004). Afirmamos isso 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 – que aparece reforçada pelo enunciado "Encare novos desafios". Podemos dizer que o corpo³⁴, na perspectiva dessa propaganda, está relacionado a possíveis conquistas pessoais, tais como: ter o namorado, ter o emprego, ter a capacidade de fazer, de agir – no caso, fazer o curso de espanhol.

Com relação ao enunciado, diríamos que o adjetivo "novo" funciona com um valor referencial que entra em relação com "outros desafios" que, além de remeter a essas possíveis conquistas pessoais, estão no domínio da memória discursiva, tanto ligados ao passado como ao futuro. O interlocutor da propaganda é provocado, desafiado, a fazer um curso de espanhol; e esse curso funciona como um desafio futuro juntamente com uma série de outros que retomam o tempo passado: em um determinado sentido, lutas da mulher por sua libertação das determinações da sociedade, dos estereótipos, dos preconceitos e das discriminações³⁵.

Diremos, então, que os efeitos de sentido que a imagem do corpo produz, associados aos do enunciado, têm uma significativa força interpeladora: o interlocutor é impelido a cursar, a partir da imagem da "mulher moderna", da "mulher capaz de fazer". Assim, há uma exclusão do sujeito que não se ajuste a um "modelo" de encarar "novos desafios" e, de fato, a inclusão do sujeito interlocutor nesse "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 propaganda³⁶.

³⁴ 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 é visto em sua opacidade, revelando-se como forma material que se constitui no-pelo olhar que o discurso

possibilita.

35 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). ³⁶ "Agarre esta oportunidade e saia vitorioso".

Julgamos que, neste ponto, em face do exposto, podemos interpretar o fragmento "novos desafios" na sua relação com a Propaganda 1. Trabalharemos, simultaneamente, com as propagandas 1 e 2, considerando a materialidade da imagem da mulher dos dois enunciados aos quais julgamos necessário destacar: "Encare novos desafios" e "Fale inglês agora". Pensando, inicialmente, na estrutura dos enunciados, é possível afirmar que ambos produzem um forte efeito apelativo, inclusive pelas formas do imperativo que neles aparecem. Relacionando as formas do imperativo (encare, fale) à imagem da mulher, poderíamos dizer, como em parte já adiantamos, que em "Encare novos desafios" há um apelo a uma mulher que já mostrou que foi capaz de vencê-los. E, dada essa memória de conquistas, opera um mecanismo que antecipa que essa mulher é capaz de encarar novos desafios, como o de aprender espanhol, ou, possivelmente, falar outra língua, fazendo um curso de acordo com as "tendências do novo universo mercadológico" – fragmento que aparece no verso do folheto definindo o curso de espanhol na Wizard. E, além disso, encarar novos desafios significa a inclusão do sujeito nesse "novo universo mercadológico". Nesse sentido, o fragmento "novos desafios" pode significar desafios diferentes aos já conquistados pela "mulher desafiante", menos clássicos, mais alternativos. Neste momento do trabalho, vislumbramos a perspectiva de conclusão desse item: novos sentidos para a língua espanhola, um objeto que está sendo simbolizado como língua veicular.

Com base em tudo que expusemos, sobre a propaganda de espanhol, acreditamos ser possível dizer, agora, a respeito da propaganda de inglês, ao relacionarmos o enunciado "Fale inglês agora" à imagem da mulher, que há uma outra imagem de mulher: mais tranqüila, leve, que não se impõe ao interlocutor e, também, não o desafia ou provoca. Portanto, o que estamos apontando nos possibilita interpretar que há imagens diferentes de mulher nas propagandas, um certo contraste.

Todavia, ao considerar as propagandas lado a lado, percebemos que esse efeito de contraste diminui devido aos sentidos do "agora"³⁷, 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 em um mesmo apelo: "aprenda" de maneira fácil, simples e rápida, "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 Lemmertz (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".

Convém lembrar que a imagem do inglês como uma língua acessível³⁸, como reforça o slogan: "inglês com liderança", entra como um pré-construído no intradiscurso do texto que estudamos e, esse pré-construído, como já antecipamos, opera como uma metáfora: *inglês dos Estados Unidos* no lugar de inglês. E, conforme observamos, quando analisamos a propaganda 1, no verso do folheto, o inglês aparece como o primeiro na linearidade da escrita dos cursos – inglês, espanhol, francês, alemão, italiano, português, associados à imagem da bandeira dos Estados Unidos, Espanha, França, Alemanha, Itália, Brasil, respectivamente – e, sobre isso, podemos dizer que funciona aí o pré-construído que o inglês é *o primeiro da fila*³⁹. Da sua parte, o espanhol aparece como o segundo na lista e, por efeito do ícone da bandeira

³⁷ Além disso, poderíamos contrastar o "agora" com o "novo" das duas propagandas de cursos de línguas: o inglês como um desafio antigo, mas que persiste até *agora*; e o espanhol como um desafio *novo*.

³⁸ Horários flexíveis, preços acessíveis, cursos para todas as idades.

³⁹ Como já tratamos, com base em formulações de Payer (2005), quando o sujeito contemporâneo é interpelado a dominar tecnologias e a falar línguas, o inglês aparece em primeiro lugar na hierarquia.

da Espanha, opera no caso a metáfora segundo a qual o *espanhol da Espanha* está no lugar do espanhol.

Por fim, levando em consideração que "o interdiscurso liga os processos discursivos com a memória" (GRIGOLETTO, 2002, p.35), retomamos a noção de "memória da língua", na perspectiva de Payer (2006), à luz da qual já trabalhamos no capítulo 1. Convém observar, tendo em vista essa noção, que no intradiscurso dessa propaganda de espanhol, nos fragmentos verbais que aí horizontalizam o interdiscurso: "Encare novos desafios" / ESPANHOL / WIZARD Inglês com liderança" – 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*: como língua veicular é nova e, por isso, aparece ligada ao significante "inglês", a língua veicular por excelência no mundo contemporâneo. Na propaganda 3, como veremos, isso voltará a aparecer, nesse caso, no slogan da escola de línguas, na linearidade da escrita dos cursos: primeiro o inglês, depois o espanhol.

1.3. "Você é o que você fala" - inglês, espanhol

Após analisarmos as propagandas 1 e 2, uma de inglês e outra de espanhol, e de fazer um paralelo, estudaremos outra na qual essas duas línguas aparecem juntas.



Propaganda 3 (anexo C-3)



Verso (anexo C-3 – verso 1)



Verso (anexo C-3 – verso 2)

Fonte: Fisk, Unidade Cocaia. Guarulhos, 2006

Nossa primeira observação diz respeito ao *enunciado definidor* (NUNES, 2003) por meio do qual se expande o sentido de "você". A forma verbal "é" aponta para a definição do valor semântico que esse pronome carrega, na propaganda em questão.

Recorremos à materialidade da imagem e percebemos que 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 – e termina no canto inferior direito diante da imagem: "FISK English – Español". Para que possamos analisar esta leitura em diagonal, retomamos o 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: "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 desmesurada⁴⁰); pela série de mecanismos de antecipação, enfim, que aí aparecem prefigurando o lugar e a posição simbólica do outro, do destinatário da fala. E essa evidência está em relação direta com o fragmento "FISK English – Español". Nesse ponto, parece-nos que a relação é reafirmada pela imagem do tecido jeans tradicional que, por sua vez, remonta à tradição da escola Fisk⁴¹ e antecipa um imaginário de tradição de ensino de inglês para o brasileiro.

⁴⁰ Vinculamos essa série de sentidos – o que já poderia ter sido feito na propaganda 2 – às reflexões de Maingueneau (2004, p.95) a respeito do *ethos*. Para o autor, "toda fala procede de um enunciador encarnado; mesmo quando escrito, um texto é sustentado por uma voz – a de um sujeito situado para além texto."

⁴¹ Para explorar a questão da tradição evocada pela logomarca da escola nos parece necessário dizer, embora não seja nosso objetivo aqui recuperarmos a história do jeans, que desde algumas décadas, de maneira internacional, esse tecido compõe o vestuário das pessoas de uma maneira "democrática": não faz distinção de raça, classe, ideologia, nem idade (cf. http://redeglobo.globo.com/Series/Madmaria. Jeans: haja história! Acesso em 11.10.2007). 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 classes e idades. E estas marcas junto com as tendências e variações de modas e modelos, encontraram ao longo dos anos, maior identificação com o público jovem, embora não seja mais símbolo 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 e retomam uma tradição⁴², principalmente pela relação que se estabelece entre jeans e inglês. E, além disso, buscam ser modernos e atuais; nesse caso, na relação entre jeans e espanhol. Vejamos: de um lado, podemos entender que o jeans como pano de fundo – uma das leituras que a imagem nos possibilita – pode representar essa tradição, essa história, uma memória, pelo fato de evocar o inglês ou estabelecer ligações com o inglês; de outro, a quase emergência da imagem desse jovem a partir do pano/plano de fundo remete à atualidade⁴³. Nesse sentido, ainda, podemos inferir que, por via da juventude, se faz referência a novas necessidades ou a necessidades atuais: aprender espanhol – pensemos no fragmento "Fisk English – Español". Cabe esclarecer aqui que, na Fisk, os cursos de espanhol são relativamente recentes, enquanto os cursos de inglês estão ligados à idéia de tradição dessa escola⁴⁴; sendo assim, a atualidade do espanhol entra em oposição à "tradição sempre atual" do inglês, como já observamos. Por essa razão, nos parece importante dizer que, no intradiscurso dessa propaganda, o espanhol aparece vinculado a um vazio (ou buraco) de memória, no que se refere a ser projetada como uma língua veicular; e, no intradiscurso de nossa propaganda, esse buraco é preenchido pelo inglês, ou seja, no fio horizontal do dizer a "memória da língua" espanhola (cf. PAYER, 2006) é vinculada ao inglês, para poder construir o sentido dessa língua como veicular. Esse fato, alude à memória discursiva sobre a língua espanhola no Brasil e a seu lugar nessa história.

Acreditamos que as relações estabelecidas até aqui, entre atualidade e memória, poderão se estender à materialidade da escrita e da imagem da parte interna do próprio folheto

٠

⁴² 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).

⁴³ Fazemos essas relações a partir de formulações de Pêcheux (1990).

⁴⁴ Cf. http://www.fisk.com.br/2008/www/default.htm

que estamos analisando (anexo C-3 - verso 2). Assim, vejamos o primeiro enunciado que expõe os estágios de espanhol: "Fale Fisk e faça a diferença". Observamos, em 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 sentido produzidos 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 da Fisk ser uma escola que tem tradição no mercado – como costuma aparecer nas propagandas da escola, inclusive nessa que analisamos –, uma das maiores redes de idiomas do mundo e que atua no Brasil há quase 50 anos. Percebemos que essa 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"; e, desse modo, 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, partindo das formulações de Grigoletto (2003, p.227), que o discurso da propaganda também expressa "o discurso da globalização e da consequente necessidade de se encontrarem fórmulas para a comunicação entre povos de diferentes nações".

Retomando a idéia de tradição, podemos dizer que esta se reforça por meio do fragmento de texto, localizado abaixo do enunciado que estamos analisando: "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, conforme 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 não só a memória do inglês, mas também uma forma de aprender falar inglês. Isso nos leva a inferir que também há um "falar Fisk", relacionado ao espanhol, principalmente se pensarmos nas análises das

propagandas anteriores, as quais prometem atender a uma necessidade atual, emergente, do aprendizado dessa língua. Tal necessidade está atrelada à carreira profissional ou pessoal e exige uma ação imediata do sujeito pragmático que sabe "otimizar" seu tempo.

Prosseguindo a análise, vemos que o fragmento de texto que segue o enunciado "Fale Fisk e faça a diferença" (anexo C-3 – verso 2) apresenta 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 de "faça a diferença" – tão associada a uma marca – e vinculá-la a tudo o que já dissemos, retomamos, aqui, a figura do jovem com seu estilo próprio e despojado que marca quase um contraste com os possíveis sentidos da imagem da moça, da propaganda 1, ou da mulher desafiante e pragmática, da 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 precisará renunciar ao jeans ou ao boné e poderá aprender, uma vez que o estilo do aprendizado está em sintonia com seu visual, com seu *ethos* (cf. MAINGUENEAU, 2004). Parece-nos produtivo pensar que a marca Fisk pode ser interpretada não apenas no que concerne à "liderança" ou à superioridade em relação a outras escolas, mas na ênfase sugerida no conceito de como se aprende inglês e espanhol "de verdade" (anexo C-3 – verso 2).

Adiante, analisaremos o que representa "aprender *inglês de verdade*", ou melhor, como ressoa esse conceito "de verdade", na memória do brasileiro. Começamos por dizer que o enunciado antecipa que o interlocutor já freqüentou um lugar-comum que permite vislumbrar os mesmos sentidos (SOUSA, 2007, p.69), e 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" entra em relação com outro enunciado, que está no domínio da

memória (interdiscurso), e que circula em discursividades ligadas às escolas da rede pública de ensino. Assim, teríamos como *memória do enunciado*⁴⁵: "fazer de conta que se aprende inglês". Explorando os sentidos desse "faz de conta", podemos ver que Sousa (ibid., p.89) nos traz alguns enunciados que o aprendiz freqüentemente produz quando vai começar um curso de inglês em uma 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 [língua inglesa] na escola regular para enfim 'aprender inglês de verdade'" (ibid.).

Podemos dizer, ainda, que o enunciado da propaganda – "aprender *inglês de verdade*" – entra em relação com o inglês da escola regular, da instituição escolar na qual há uma tradição de repetição de saberes e de sentidos referentes a essa língua (cf. ibid., p.70); e, ao mesmo tempo, esse enunciado afirma que a Fisk não pertence a esse lugar-comum (cf. ibid.). Dito de outro modo, o enunciado produz efeitos de garantia que na Fisk o aluno não aprenderá para saber a "matéria escolar", pois a propaganda antecipa que esta "simula" o aprendizado e não atende às necessidades do sujeito; entretanto, esse aluno aprenderá de "forma comunicativa", para fazer carreira, para viajar e, de forma rápida; enfim, ele, finalmente, aprenderá porque "agora é pra valer".

Passaremos a ver, quais interpretações nos permite "Aprender *espanhol de verdade*". De fato, há uma diferença entre este enunciado e o anterior, pois a memória de experiência de aprendizado do espanhol no Brasil não é como a do inglês. Lembremos dos sentidos aos que remetia o fragmento "novos desafios", na análise da propaganda 2. Esses "novos desafios" exigem ação e rapidez, e implicam carreira e futuro; todos esses sentidos também operam nesta propaganda. Neste caso, a Fisk funciona como uma marca de reafirmação de que, nesse lugar, o interlocutor terá a chance de aprender de forma rápida, imediata; e "aprender de verdade" estaria relacionado a uma forma de atender às urgências requisitadas em

-

⁴⁵ Para o conceito de "memória do enunciado" cf. COURTINE, 1981, apud PAYER, 2006.

discursividades do Mercado. E, sob esse aspecto, teríamos uma imagem de língua espanhola que, ao ser qualificada mediante o fragmento "de verdade", também vai sendo pensada e construída como língua "veicular".

Com base no exposto até agora, o sujeito interlocutor dessa propaganda é o 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 "usar o jeans", "falar uma língua estrangeira", nesse contexto, conduz a um paralelismo: pode ser conceituado como algo espontâneo, simples, prático, confortável e sempre atual. Isto quer dizer que, a figura do jovem da propaganda, 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.

Com isso, depois de todas as relações que conseguimos estabelecer, concluímos que o enunciado "Você é o que você fala" produz ressonâncias específicas para o interlocutor (o 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" em um mundo onde "ser" é falar – sempre à vontade, "sem esforço".

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 intradiscurso aparece relacionado ao inglês; logo, se trataria de uma língua veicular nessa relação de equivalência com os sentidos que convoca o inglês na atualidade e, também – como se apresentou na segunda propaganda analisada – com sentidos que a vinculam ao "novo", o que nos possibilita pensar que a imagem da língua espanhola, no Brasil como língua veicular, não está estabilizada e não funciona ainda como um pré-construído. De fato, é como se, em cada propaganda,

estivéssemos assistindo a uma das cenas do processo de cristalização de sentidos que a produzem como veicular. Também aparece, nessas discursividades, o modo como a língua é submetida a um trabalho imaginário que a "instrumentaliza" e a ajusta às necessidades de um sujeito pragmático (cf. PÊCHEUX, 1990). Por fim, resta dizer que parece já estar naturalizada, ao menos nas discursividades ligadas a estas propagandas, a idéia de que é uma língua que precisa ser estudada, em confronto, com o pré-construído que historicamente marcou a relação de muitos brasileiros com a língua espanhola (cf. CELADA, 2002), segundo o qual – conforme apresentamos no capítulo 1 – essa língua não merecia o esforço de submeter-se a seu estudo.

2. O espanhol da Espanha no lugar do espanhol

Nosso intuito, aqui, é continuar considerando a produção de uma imagem ou de imagens para a língua espanhola no Brasil, tendo em vista que as três propagandas seguintes são específicas de espanhol.

2.1. "Aprenda espanhol com espanhóis"

Vejamos a primeira propaganda:



Propaganda 4 (anexo D-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 chama o olhar do leitor e pode ter força interpeladora. A materialidade dessa imagem em destaque remete a uma flâmula com as cores vermelho e amarelo e adquire, como podemos perceber, o aspecto de uma bandeira ondulada. Tais observações são pertinentes, também, no que respeita à materialidade verbal do enunciado: "Aprenda espanhol com espanhóis", que está escrito em relevo branco, em diagonal sobre o amarelo da bandeira. A flâmula ou bandeira, tal como a imagem da águia na propaganda do inglês que analisamos no item 1.1., e esse enunciado colocam o espanhol atrelado a uma variante — que, como veremos, funcionará como "a variante" — que remeterá ao pré-construído da nação espanhola e à série de sentidos culturais e históricos fortemente consolidados na memória que essa nação suscita.

Neste ponto, passaremos a analisar o enunciado "Aprenda espanhol com espanhóis". Cabe destacar, primeiramente, o uso do imperativo "Aprenda". Esse imperativo funciona como um apelo, uma convocação para que o leitor realize a ação: "faça um curso de espanhol com um professor nativo" — ressonância que retomaremos mais adiante. Lembramos das relações de sentido que conseguimos estabelecer com a língua espanhola, nas propagandas anteriores: uma língua veicular que incita à ação. Nessa direção, é possível afirmar que o enunciado produz efeitos de uma antecipação das necessidades imediatas do leitor, ao mesmo tempo em que desloca os sentidos da forma "Aprenda", quando "aprender" não estaria relacionado apenas ao saber, mas a uma promessa de satisfação de urgência. E essa urgência é reforçada, pois o anúncio trata de um curso intensivo de férias que não se restringe a um público específico e que tenta abarcar necessidades de diversos segmentos: aquele que necessita de um preço promocional; aquele que não quer aprender espanhol com um professor brasileiro — tomado pelo imaginário de que o ideal é aprender com 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-Brasileira⁴⁶.

Para que possamos aprofundar nossa reflexão no que se refere à estrutura desse enunciado, consideramos produtivo dizer que opera aí uma espécie de indeterminação. Aparece uma forma em plural – "espanhóis" – que possibilita uma leitura genérica. O fragmento "com espanhóis" produz efeitos de sentido segundo os quais "espanhol" se sobrepõe a "professor": ser natural da Espanha entra em relação com a modalidade de "saber essa língua". O vínculo com a bandeira e todas as relações, segundo já analisamos, que o símbolo nacional evoca, determinam a língua aí anunciada. Como resultado, podemos dizer que essa língua se apresenta como "o espanhol da Espanha" e, dessa forma, pelos efeitos de sentido que produz, fica fortemente determinada, fica legitimada.

Dessa 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 outros"; de modo que é oferecida ao sujeito a possibilidade de aprender espanhol, "a melhor", por efeito da própria afirmação e pelo fato das demais possibilidades serem excluídas. Ainda, importa 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 (cf. CELADA, 2002) e que está muito presente no imaginário do brasileiro que procura fazer um curso de espanhol. Nesse caso, explora-se a imagem de aprender com nativos espanhóis, inclusive porque o "gentilício" contém parte da forma do nome da língua e deriva do nome do país-nação. O processo de exclusão do qual falamos também se observa aqui, pois o efeito seria diferente se se dissesse "aprenda espanhol com chilenos", ou "aprenda espanhol com dominicanos".

⁴⁶ Aparece aí uma relação diferente com o tempo: tempo ligado ao lazer, a atividades culturais.

Além disso, pelas redes de memória com as quais esse enunciado entra em relação, observamos 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, essa força percorre a propaganda em toda sua materialidade; por exemplo, podemos mencionar que o sujeito, além de ser convocado para um curso intensivo de férias, é instigado a aproveitar o preço promocional e usufruir as vantagens de estudar nessa escola em um futuro muito próximo. Já o fragmento "com espanhóis" retoma sentidos que estão no domínio da memória (interdiscurso), como os anteriormente levantados, e que escapam ao tempo cronológico. Podemos entender, ainda, que o enunciado "Aprenda espanhol com espanhóis", embora marcado por um verbo no imperativo, está muito relacionado à idéia de ação progressiva, de futuro, deixando rastros de novos sentidos para a língua espanhola, cuja memória está sendo construída ao mesmo tempo em que se constrói uma imagem de como aprender essa língua: "imediatamente" e "com espanhóis".

Conforme vimos, os sentidos até aqui apreendidos nos incentivam a articular novas relações a partir da materialidade verbal da propaganda. Nesse esforço, tomamos o enunciado "Um pedacinho da Espanha em São Paulo". Em uma primeira leitura, percebemos que este enunciado incorpora um jogo de efeitos: a marca do diminutivo parece antecipar a própria relação do brasileiro com seu *gostoso falar* (ANDRADE, M. apud CELADA, 2002)⁴⁷. Entendemos que, os efeitos de sentido resultantes desse enunciado, tocam o sujeito por meio de sua emoção e de suas projeções imaginárias sobre a língua espanhola. Contudo, nesse jogo de efeitos de sentido, há um mecanismo de aproximação do interlocutor brasileiro, que podemos interpretar como uma antecipação de seu *jeito cordial de ser, de sua índole cordial* (cf. BUARQUE DE HOLANDA, 1996), justamente pela possibilidade de "a Espanha poder

⁴⁷ ANDRADE, M. de. (1972). *O empalhador de passarinho*. São Paulo: Martins Editora e Instituto Nacional do Livro/MEC.

estar próxima" dele, espacialmente, o que, nessas condições de produção, implica "a Espanha estar em São Paulo". O "pedacinho da Espanha" passa a ser a "Casa de España", um lugar que possibilita ao sujeito "se sentir em casa".

Observamos também, fragmentos nos quais aparecem marcas da tentativa de convencer o interlocutor que a língua espanhola se relaciona à Espanha e que a "Casa de España" é o único representante dessa relação:

"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'" (grifos nossos).

Para finalizar a análise, tomamos o fragmento "ambiente espanhol" no qual culmina o trabalho que nessa propaganda – inserida em uma determinada discursividade –, leva à produção de uma metáfora: a língua espanhola da Espanha (uma especificação) no lugar do espanhol como língua (um genérico). E, também, pela forma imperativa que analisamos, como produto do trabalho de substituição que aí é privilegiado, podemos observar: "fale espanhol como um nativo (espanhol)" – um efeito de sentido que retoma, mais uma vez, "o mito do falante nativo" (cf. RAJAGOPALAN, 1997) e que, como veremos, será preponderante no bloco de propagandas que analisamos neste item 2.

2.2. "Espanhol do Cervantes. Vão pensar que você já nasceu falando."

Passaremos à propaganda 5, do Colégio Miguel de Cervantes, a qual vem reforçar o caminho que estamos percorrendo, no que diz respeito à produção de uma imagem ou imagens.



Propaganda 5 (anexo E-5)

Fonte: Colégio Miguel de Cervantes. São Paulo

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

Chama nossa atenção, imediatamente, a forma material da determinação: espanhol do Cervantes. Ao enunciar "do Cervantes", a língua espanhola é colocada em relações de sentido com o nome do grande autor, do grande escritor e, portanto, com sua máxima expressão literária; assim, estamos diante da determinação em seu grau mais alto: o nome próprio, neste caso, o grande autor de todos os tempos, o nome por excelência. Ao mesmo tempo, a língua espanhola 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 um equívoco que não pára de produzir esse jogo polissêmico. Ao mesmo tempo, esse nome próprio ("Cervantes") – precedido da preposição de + o artigo o = do -, funciona como metáfora da Espanha e da língua da Espanha.

Considerando os efeitos de sentido do enunciado "espanhol do Cervantes", vejamos o que nos diz a imagem do bebê. Notamos, em princípio, que essa imagem é posta em destaque na propaganda, ou seja, o foco está nos efeitos de sentido que a expressiva materialidade nãoverbal produzirá no possível leitor. Buscando interpretar os elementos discursivos dessa materialidade, consideramos a reflexão de Indursky (2006), que afirma que "[o] não-verbal não só mobiliza a memória do dizer como também a integra e como qualquer outra matéria significante, 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 na relação entre a imagem e o enunciado "já nasceu falando" que reforça a referência à Espanha, seus falantes, seus modos de falar o espanhol.

Como vemos, os sinais de exclamação adquirem nas mãos do bebê a função de um objeto/brinquedo. Ele parece satisfeito com a brincadeira, tanto que mostra o objeto para seu interlocutor: um adulto capaz de ler a propaganda. 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 dessa língua: no início e no final das frases ou fragmentos de língua para expressar surpresa, entusiasmo ou para enfatizar algo. Assim, compreende-se que a materialidade da imagem do bebê poderia substituir uma expressão de entusiasmo ou de ênfase. Entendemos, também, que os efeitos de sentido dessa imagem, como uma expressão de ênfase, atingem e reforçam os do enunciado "Espanhol do Cervantes", denotando que o Cervantes se destaca das outras escolas, que seu curso é diferenciado e eficiente porque ensina, justamente, o espanhol de/do Cervantes. Assim, retoma e reforça também a idéia de que se trata da língua do escritor espanhol, "o máximo", aquele que escreveu uma obra clássica: *Dom Quixote*. Nesse sentido, o nome do colégio Miguel de Cervantes carrega a força da memória de sua fundação e de sua tradição⁴⁸.

Considerando o que acabamos de expor, voltamos à idéia de "eficiência", que como entendemos, passa a ser um recurso de interpelação utilizado na propaganda. Pelo fragmento "já nasceu falando", podemos pensar que o interlocutor (o brasileiro especificamente) é interpelado por meio da história da sua relação com o espanhol, não apenas no que diz respeito a estudar uma língua de escritores famosos, mas, especialmente, no que se refere à sua relação marcada pelo direito de apropriar-se espontânea e imediatamente dela (cf.

⁴⁸ Convém acrescentar que, na década de 60, um grupo de educadores espanhóis começou a estruturar o projeto educativo da escola que foi fundada mais tarde em São Paulo – exatamente, em 1978 – quando o espanhol ocupava um papel de "língua de leitura" (que podemos vincular ao lugar da língua de cultura) em várias áreas do conhecimento.

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 Paulo⁴⁹.

Considerando o que já dissemos sobre o fragmento "já nasceu falando", vamos ver o que podemos detectar ao recolocá-lo no enunciado total: "Vão pensar que você já nasceu falando". Destacamos que 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", quando falado pelo interlocutor, pode produzir nos outros. E, dessa forma, interpela o sujeito a partir de uma série de antecipações: a de projetar o desejo de impressionar os outros por parte do interlocutor, a de saber o que os outros pensam a respeito dele, o que dizem, como sua imagem se reflete nos outros. Se colocarmos esse enunciado em relação com o significante "empresas", o sujeito gramatical desse "vão pensar..." poderia ser: os encarregados da área de recursos humanos, 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. Ainda é possível relacionar essas interpretações com uma marca do funcionamento do Capitalismo em sua fase atual, identificada por Lewkowicz (2003, p.45): não se trata tanto de "saber a língua" e sim da imagem que o fato de "dominar" ou estudar essa língua pode aportar ao sujeito. Lembremos que essa imagem defendida pelo autor, não aparece somente nesta propaganda, já apareceu em "fale Fisk" (propaganda 3), "aprenda espanhol com espanhóis" (propaganda 4) e voltará a aparecer na propaganda 6, deste segundo bloco.

-

⁴⁹ Podemos apreender, ainda, que o fragmento "já nasceu falando", também retoma "o mito do falante nativo", tal como interpretamos na propaganda 4.

2.3. "Se você quer crescer, seu curso de espanhol não pode ficar parado."

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



Propaganda 6 (anexo F-6)

Fonte: Colégio Miguel de Cervantes. São Paulo http://www.cmc.com.br/cele/ Acesso em 11.10.2007

Esta propaganda utiliza uma imagem que exibe movimento: há uma cena em que três homens vestidos de 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 retomam uma cena do mundo global, sem estabelecer vínculos diretos com espaços locais ou sentidos vinculados a uma cultura (cf SOUSA, 2007)⁵⁰. Podemos afirmar também, que o arranjo das diferentes materialidades configura uma imagem que produz efeitos de um paradoxo: homens sorridentes (sem sinais de cansaço ou de esforço) correm a pleno sol, como se estivessem em uma maratona, vestidos de terno e gravata. Entendemos que, por meio dessa imagem, a propaganda captura o sujeito pelo seu imaginário e pela antecipação de que os sentidos que surgem desse "absurdo", funcionarão como realidades.

A cena aí construída está diretamente ligada ao enunciado "se você quer crescer, seu curso de espanhol não pode ficar parado". Com respeito a este enunciado, podemos dizer que

⁵⁰ Mediante essa imagem a língua espanhola entra em contato com os sentidos de língua global ou globalizada que atualmente se vincula ao inglês.

há 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" produz um efeito de entrelaçamento entre os planos de presente e de futuro, possibilitando-nos ler que a memória discursiva sobre a língua espanhola no Brasil está em um 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 "indeterminação" (nem, portanto, 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, convém dizer que as imagens dos homens de terno e gravata remetem a homens de negócios, empresários, pessoas formalmente empregadas ou ainda, a pessoas que desejam entrar no mundo empresarial. Note-se que o enunciado "se você quer crescer, seu curso de espanhol não pode ficar parado" pode significar para o interlocutor — que ocupa 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 exijam esse conhecimento. Nesse caso, a imagem dos homens correndo e usando ternos pode representar funcionários da mesma empresa disputando o mesmo cargo. Já no caso de o interlocutor ser um empresário, ele será atingido no sentido de que terá que agilizar seus conhecimentos de espanhol para vencer a concorrência e conquistar novos mercados.

Uma outra relação possível é a 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, ocupando a "posição sujeito determinado" que o Mercado, como já vimos, convoca (cf. PAYER, 2005). 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 exige fluência em espanhol; nesse sentido, é preciso observar o gesto de

inclusão social pela imagem de um negro. Observemos que na cena todos estão correndo, mas só um ganha, neste caso, só um consegue a vaga. Dessa maneira, o enunciado cria no sujeito a ilusão de que um curso dinâmico de espanhol garantiria seu crescimento profissional.

Com relação ao segundo enunciado, "Cervantes. O melhor ensino com a melhor tecnologia", podemos dizer que o fragmento "Cervantes" apresenta uma abertura ao equívoco: faz referência ao escritor e à escola, como vimos na análise da propaganda 5. E entendemos que esse equívoco é altamente rico na produção de efeitos de sentido do fragmento "O melhor ensino", uma vez que a leitura completa do enunciado nos possibilita entender 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. Sugerese 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, ou do funcionário bem sucedido — todos eles submetidos à pressão do tempo e dos ambientes de concorrência intensa e à busca sedenta de destaque e ascensão profissional.

A análise das três últimas propagandas que compõem o segundo recorte trabalhado neste capítulo retoma, em parte, as conclusões que esboçamos no final do primeiro item deste capítulo, mas também aporta novos sentidos. Podemos observar, como já o fizemos no primeiro item, que a língua espanhola aparece submetida a um processo de instrumentalização ("língua para") de forma tal que se constrói a imagem de que ela é acessível (lembremos da 5) e de que (sobretudo na 6) suprirá as necessidades e as urgências de um sujeito pragmático no

mundo contemporâneo. Este último aparece muito claramente na última propaganda que, de alguma forma, contrasta com a 4, dirigida a um público mais geral.

Uma diferença que cabe explicitar é que nesse último bloco apareceram sentidos que vinculam o espanhol a aspectos relativos a uma língua com valor "referencial" ou de cultura – pensemos, especificamente, na propaganda 5. E, sobretudo, apareceu de maneira forte a associação da língua espanhola à "língua da Espanha", aproveitando o rico imaginário que esse país ou essa nação evoca para o brasileiro: sua tradição histórica e cultural; o fato de funcionar como "o berço dessa língua" e, portanto, suscitar a imagem de "língua pura", "legítima" ou de "língua bem/melhor falada"⁵¹; e, também, o poder econômico da Espanha atual. Esse último sentido é mais recente e reforça, de acordo com nossa perspectiva, o estatuto de língua veicular que, aos poucos, o espanhol vem ganhando no Brasil.

Lembremos que, na década de 90, como vimos no capítulo 1, de acordo com os estudos de Celada (2002), a imagem de língua veicular já estava sendo construída. Porém, nas discursividades das propagandas dessa época, o foco era desconstruir, descristalizar o préconstruído de "língua fácil que não era preciso estudar". Dito de outro modo, o sentido de que a "língua espanhola deveria ser estudada" não funcionava como um pré-construído, como um sentido dado, aceito, cristalizado e alguns enunciados trabalhados por Celada (ibid.) – dentre eles, "é preciso aprender espanhol, nem que seja na marra" – caminhava nessa direção: a de naturalizar a referida necessidade.

Em compensação, nas propagandas analisadas no primeiro item deste capítulo vimos, especialmente ao focalizar o fragmento "Encare novos desafios", da propaganda 2, que a língua espanhola se relacionava à idéia do "novo"; sobretudo, porque como veicular entrava

Santos (2005, p.124) trata deste tema quando trabalha as representações que os estudantes brasileiros de espanhol têm tanto da língua quanto do que circunda o universo lingüístico. Foi analisado pela autora que "a tradição e a cultura parecem constituir atributos que nos faltam". Na mesma direção Santos (ibid.) aponta que "este desejo pela cultura e pela tradição, que aparece de forma mais insistente com relação à Espanha, não está ausente da valorização da língua, do espanhol falado na Espanha, já que seria essa língua, ou essa variante que possibilitaria o acesso aos elementos culturais e históricos desejados".

em relação com o inglês: a primeira língua no mundo, nesse sentido. No intradiscurso do segundo item, quando o espanhol aparece por si mesmo – e como língua "da Espanha" –, intensifica a idéia de que já funciona o pré-construído segundo o qual essa língua tem que ser estudada, deve ser estudada e isso não é objeto de tematização, pois se apresenta como evidência.

Com estas reflexões, passaremos ao último capítulo que compõe este trabalho. Podemos adiantar que o *corpus* e a sua análise possibilitarão outros sentidos à língua espanhola no Brasil.

CAPÍTULO 3

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

Em 2005, com a Lei n° 11.161, surge a obrigatoriedade da oferta de uma língua estrangeira na escola brasileira, e essa língua é a espanhola. A esse fato, atribuímos a força de um "acontecimento discursivo" (PÊCHEUX, 1990) capaz de reorganizar o espaço da memória e, inclusive, de desatar novas ações e produzir outras discursividades. Em nosso caso, veremos as "Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Conhecimentos de Espanhol", publicadas em 2006; e os sentidos que elas retomam e produzem em relação ao domínio da memória.

Neste capítulo, buscaremos, então, examinar um *corpus* recortado da legislação de ensino, que será apresentado adiante e, ainda, manter o fio da memória discursiva, condutor de nossa pesquisa, nos capítulos anteriores. Para tanto, no item 1, realizaremos um breve traçado buscando compreender qual o lugar reservado 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. É preciso esclarecer que a nós interessa a legislação de 1961 em diante, pelo fato de haver a designação línguas estrangeiras; porém, as línguas não aparecem especificadas⁵². A seguir, no item 2, centraremos nossa análise a pontos cruciais da Lei de obrigatoriedade, focalizando os sentidos que retoma com relação à memória sobre o espanhol na legislação, particularmente no que se refere à Lei Orgânica do Ensino Secundário – conhecida como Reforma Capanema, de 1942. Nessa Lei, o espanhol entrava no currículo como disciplina obrigatória. No item 3, consideraremos a abordagem dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, no que se refere ao ensino das línguas estrangeiras. E, finalmente, no

⁵² Esclarecemos que tal especificação acontecia na legislação anterior, de 1942, como ficará explícito logo.

item 4, indagaremos sobre os sentidos com os quais a língua espanhola e seu ensino são colocados em relação nas referidas Orientações Curriculares.

1. As línguas estrangeiras na legislação

1.1. LDB 4.024/61

Ao tratarmos do primeiro objetivo, exposto 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 4.024/61, p.9) (grifos nossos)⁵³.

Como observamos, no excerto da Lei citada não estão especificadas as disciplinas obrigatórias e, tampouco, as de caráter optativo. Dessa maneira, e para que possamos interpretar esse fragmento de modo específico 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) as cinco disciplinas obrigatórias fixadas pelo Conselho Federal para todo o país eram as seguintes: 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 ginasial – 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.

⁵³ Fonte: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL 03/LEIS/L4024.htm Acesso em 14.01.2008.

Conforme o excerto citado, caberia ao Conselho Estadual de Educação decidir a respeito das disciplinas optativas. Isso quer dizer que, se as línguas estrangeiras faziam parte dessas disciplinas, esse órgão deveria, então, decidir quais seriam as línguas que comporiam o currículo.

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" para as línguas estrangeiras, embora saibamos que, de fato, o inglês manteve seu lugar privilegiado, sendo quase "a" língua da escola. Parece-nos interessante, no fragmento que destacamos, a interpretação de Souza 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, trabalha a relação da memória sobre as línguas estrangeiras de uma forma mais geral.

Segundo vimos, as mudanças propostas na Lei de 1961, teoricamente, previam o estudo de uma língua clássica, especialmente o grego e o latim, ou uma língua moderna que poderia ser inglês, francês ou *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 (cf. CELADA, 2002). Esta 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, como já dissemos, teve sua carga reduzida; o espanhol funcionou como uma alternativa; o único que se manteve inalterado foi o

inglês. Esse sistema, segundo Rodrigues (ibid.), perdura até a promulgação da LDB de 1971, que recomenda incluir uma língua estrangeira moderna no programa de ensino das escolas, como veremos no próximo item.

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

Parece-nos que o fragmento que destacamos no artigo a seguir – "especial relevo ao ensino de português" – relaciona-se 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 Souza (cf. 2005, p.176) – 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. ibid.). Isso nos leva a dizer que a grande ênfase dada ao ensino de português se justifica pela sustentação da nacionalização que ainda permeia os sentidos da formulação dessa Lei. Assim, consideramos importante ressaltar que essas últimas reflexões nos conduzem ao reconhecimento do objetivo da Lei, no que se refere às línguas: garantir o ensino de português, como língua nacional⁵⁴ e, a partir dessa língua, o

-

⁵⁴ 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".

Estado, por meio da atuação dos conselhos federais e estaduais de educação, deve organizar 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.

Primeiramente, devemos 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 de doutrina sociopolítica forrado de idéias neocapitalistas" (apud CELADA, 2002, p. 84)⁵⁵. 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" (ibid.).

No caso da educação isso é evidente – vejamos o artigo exposto a seguir da referida Lei de 1971 – no que diz respeito aos currículos do ensino de 1° e 2° graus, que dispõem de uma parte diversificada com a finalidade de atender as "diferenças individuais dos alunos".

Art. 4° - Os currículos do ensino de 1° e 2° 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.) (grifos nossos).

Cabe dizer, neste ponto, que a explicitação de atender as diferenças individuais dos alunos entrava em confronto com o real. No caso das línguas estrangeiras, essa idéia de atender as diferenças não produzia ressonâncias específicas. Pensamos que isto tem a ver, de acordo com algumas interpretações, com uma Lei que se caracteriza por expressar desinteresse e descomprometimento governamental com a questão das línguas estrangeiras (cf. RIBEIRO et alii, 2006). Esse desinteresse, ainda segundo tais interpretações, remete àquele momento

⁵⁵ Cf. Bosi, A. (1995). *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 3ª ed, p.313-314.

histórico que exigia dos brasileiros o patriotismo declarado da ditadura militar cujo jargão era: "Brasil, ame-o ou deixe-o". Logo, este aspecto marca, de alguma maneira, a forma de interpelação que o Estado assumiu à 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 (ibid.), conforme constatamos no parágrafo a seguir:

Art. 4° - III - § 2° - No ensino de 1° e 2° 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 justapor esse artigo, lado a lado, com 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. 8° § 2° - 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).

Conforme podemos perceber, por meio do artigo citado, as línguas estrangeiras não ocupam uma posição de destaque na Lei 5.692/71. Isso parece mais claro pelas marcas de indeterminação no fragmento *qualquer grau*, e na modalização de possibilidade que vem logo em seguida: *poderão*. Essa marca de indeterminação também está inscrita na materialidade da enumeração que encerra o enunciado – enumeração bastante heterogênea, uma vez que os termos sugerem uma relação de adição: as línguas estrangeiras (que se apresentam como disciplinas) e uma série de *outras disciplinas*, *áreas* e inclusive *atividades*⁵⁶. Entendemos que tais 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

⁵⁶ A designação das línguas estrangeiras como disciplinas, que pode ser inferida da enumeração, é negada de alguma forma no fragmento da legislação dos PCNEM, 2000: "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".

recomendação, o que reforça, de um lado, o destaque que se objetiva dar nessa Lei para a língua nacional e, de outro, a não-delimitação de 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 – cerca de 25 anos após a publicação da LDB 5.692/71. Como contextualiza Souza (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, § 5°, no que tange ao ensino fundamental II:

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).

Já, 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 especificada qual é a língua obrigatória, a partir da indeterminação que se repete nos dois fragmentos: *uma* língua estrangeira moderna. Desse modo, a obrigatoriedade da língua estrangeira no ensino fundamental II e no médio não encerra certos efeitos de indeterminação com relação a seu ensino. Efeitos que parecem reforçar-se com o princípio do "pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas" (art.3°, inciso III), dentro de uma flexibilidade curricular, conforme está previsto no seguinte artigo dessa Lei de 1996:

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).

Este artigo justifica a redação do n° 24 que especifica as regras comuns para a educação básica, nos níveis fundamental e médio, deixando a questão das línguas estrangeiras em aberto, e mostrando que a prática de ensino dessas línguas é bastante problemática na escola, como diz Sousa (cf. 2007). Para esclarecer mais, vamos retomar o artigo 8° § 2° da Lei 5.692/71 e colocá-lo em confronto com as poucas inovações que, nesse sentido, apresentou a Lei que estamos focalizando:

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 5.692/71, p.3) (grifos nossos).

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) (grifos nossos).

De acordo com o exposto acima, as alterações na redação dos referidos fragmentos são mínimas. A Lei de 1996 permite a organização de classes ou turmas com alunos de séries distintas para o ensino de línguas estrangeiras; contudo, não esclarece como serão organizadas essas turmas e não detalha acerca do espaço destinado a tal fim: 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" um dos componentes curriculares de seu projeto pedagógico: o ensino das línguas estrangeiras, delegando às escolas de idiomas a competência de ensiná-las. Isso, sob nosso ponto de vista, decorre da indeterminação da qual falamos, pois abre espaço ao equívoco e à possibilidade desse tipo de iniciativas. 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, faremos considerações sobre o que designamos como um "acontecimento discursivo": a Lei nº 11.161 de 5 de agosto de 2005 (anexo G), que rompe com essa memória de não-especificação das línguas estrangeiras, que vimos observando a legislação, pois surge para delimitar o lugar de uma língua: a espanhola.

A Lei surge no contexto em que a língua espanhola está vinculada ao Mercosul, ao crescimento do poder econômico da Espanha, sua expansão como língua veicular e a uma enorme determinação do Mercado para o aprendizado de língua(s) e de linguagem(s). Porém, conforme antecipamos, não é a primeira vez que a língua espanhola aparece designada na legislação, já aparecia no Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942 (anexo H) – Lei Orgânica do Ensino Secundário – conhecida como Reforma Capanema. Portanto, abordaremos, pontualmente, a Lei no que se refere à questão das línguas estrangeiras.

Destacamos que as línguas estrangeiras modernas, assim como as clássicas, foram bastante valorizadas nessa Lei. No curso "ginasial", 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 (anexo H). E, no artigo 12, verificamos 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

.

⁵⁷ 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 ginasial*. O segundo compreendia dois cursos paralelos: o *curso clássico e o curso científico*. O *curso ginasial* 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 ginasial, além de desenvolvê-la e aprofundá-la (grifos nossos).

modernas integrantes do 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 viceversa; ou melhor, o que aí aparece é que essas línguas se negam entre si. Além disso, não aparece a referência na Lei se a escolha seria feita pelo aluno ou se seria uma decisão da instituição escolar. Por sua parte, o espanhol, conforme adiantamos, é uma disciplina pertinente ao ensino dos cursos clássico e científico, com a seguinte seriação: primeira e segunda série e primeira série, nos respectivos cursos. É preciso salientar que, segundo consta no documento "Exposição de Motivos", anexado ao 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 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 aparecem aí sentidos para essa língua: de um lado a língua vinculada aos sentidos de uma língua referencial ou de cultura; e, de outro, uma língua de integração continental.

Voltamos à análise da Lei de 1942. 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 durante dois como era no curso clássico.

Mais adiante, o artigo 57 mostra que o espanhol também era valorizado nos exames de licença clássica e científica⁵⁸. Como podemos ver, quanto às línguas estrangeiras, os exames de licença clássica versavam sobre as disciplinas: latim, grego, duas "línguas *vivas*"

-

⁵⁸ Cabe dizer que os exames de licença eram pré-requisitos para a conclusão dos estudos secundários, de primeiro [curso ginasial] e de segundo ciclo [curso clássico e curso científico] (cf. artigo 53).

estrangeiras" escolhidas dentre o francês, o inglês e o *espanhol*⁵⁹. E, como explica o artigo 58, os exames de licença científica tratavam de duas "línguas vivas estrangeiras", escolhidas entre o francês, o inglês e o *espanhol*.

Com relação ao método aconselhado pelas Instruções da Reforma, segundo Chagas (ibid., p.117), era o que de mais avançado havia na época para um ensino eficaz das línguas estrangeiras na escola secundária: "o 'método direto' como base de 'um ensino pronunciadamente prático'" (ibid.). No entanto, observa o autor, durante os vinte anos em que o plano teve vigência, sofrendo ajustes sucessivos, o que dele se veio a executar não correspondeu ao que foi planejado: "venceram ainda uma vez a rotina e a improvisação, expressas no sonolento 'leia-e-traduza'" (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), em 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. Esse governo, acrescenta a autora, exercia forte controle dos meios de comunicação, censura sobre a cultura e, conseqüentemente, um intenso domínio na área de educação (ibid.). Nesse sentido, Payer (2006) observa que havia uma política lingüística que atingia fortemente os imigrantes. 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 LDB⁶⁰.

5

⁵⁹ Chamamos a atenção sobre a designação que aparece aí para as línguas, lembrando que em 1961 apareceram designadas como estrangeiras.

⁶⁰ 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.

Para que possamos estabelecer relações de sentido a partir de um traço comum entre a Lei de 1942 e a de 2005, retomamos esta última que, como já antecipamos, é a que trata da obrigatoriedade de oferta da língua espanhola. Vejamos o que nos diz o artigo 1º:

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

Podemos notar, de início, um sentido que a Lei de 2005 retoma com relação à de 1942: a inclusão da disciplina nos currículos do ensino médio, seria equivalente ao segundo ciclo (curso clássico e curso científico) na época da reforma⁶¹. Contudo, devemos pensar que a questão da obrigatoriedade da língua espanhola é diferente 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*; por outro lado, a matrícula é designada como *facultativa* para o aluno, o que pode acionar na memória discursiva a não-obrigatoriedade dessa disciplina na escola, retomando efeitos de uma língua opcional ou "optativa", como aparecia quando analisamos o primeiro item deste capítulo.

Observamos que o artigo 2º da Lei afirma que a oferta da língua espanhola na rede pública de ensino deverá ser feita no *horário regular* de aula dos alunos. Com relação a isso, González (2006) coloca uma série de interrogações: como a instituição escolar vai garantir a 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? 62

⁶¹ 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 ginasial naquela época).

⁶² 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.

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". Percebemos que a opacidade da forma dos dois artigos desencadeia 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 instalada em relação ao horário – sentido que deveria ficar estabilizado no texto legal – como observa González (ibid.), que permeia atualmente o processo da implantação da Lei (cf. FERREIRA, 2008). Equívoco difícil de resolver em um espaço logicamente estabilizado como é a grade curricular e as condições de produção de ensino na escola pública⁶³.

Antes de encerrarmos este item, consideramos necessário explicitar um aspecto da comparação entre as Leis. 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 5ª a 8ª séries, nos termos da Lei de 2005. Em contraposição, na Lei de 2005, de acordo com o § 2° consta que é "facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries".

Devemos, agora, prosseguir nossa pesquisa e centrar-nos nas "Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Conhecimentos de Espanhol", que têm como objetivo estabelecer orientações curriculares nacionais para o ensino da disciplina língua estrangeira moderna – espanhol no ensino médio, em virtude da sanção da Lei n° 11.161, aqui relacionada. Antes disso, não podemos deixar de considerar que, na data da sanção da Lei de 2005, já havia orientações estabelecidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, elaborados para difundir os princípios da reforma curricular estabelecida pela LDB de 1996. Por isso,

⁶³ Há outros pontos de opacidade no texto da Lei como o da repetição do significante implantação no § 1°: O processo de *implantação* deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da *implantação* desta Lei. E, observemos o artigo 7°: Esta Lei entra em vigor na *data da sua publicação*.

consideramos importante, para este trabalho, a abordagem dos PCNEM⁶⁴ no tocante 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 ou pessoal" (PCNEM 2000, p.31). O documento entende que o ensino e a aprendizagem das línguas estrangeiras modernas, no ensino médio, precisa ser pensado em termos de competências: de um lado, 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, de outro, 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 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 (grifos nossos).

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 destacamos, 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

⁶⁴ Fonte: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14 24.pdf (publicação da Secretaria de Educação Básica, 2000). Acesso em 14.01.2008.

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, realizadas anteriormente, pudemos perceber que a prática de ensino de línguas estrangeiras ainda é bastante problemática na escola. Considerando esse aspecto, os PCNEM representam um lugar de enunciação, a partir da academia, e relacionados ao real da escola, entram em contradição, produzindo efeitos de um lugar idealizado. Poderíamos relacionar essa interpretação, de forma mais ampla, ao 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 (2003, p.337-338).

É possível afirmar que, de certo modo, os PCNEM rompem com uma linha da memória de aprendizado de línguas estrangeiras, sobretudo, ligada à LDB de 1971 – ou, pelo menos, tentam interferir nas rotinas dessa memória. Além disso, segundo os termos do documento, as metas para o ensino de línguas estrangeiras não entram em contradição com certos sentidos que circulam em discursividades do Mercado⁶⁵; ao contrário, a partir da retomada de sentidos, correntes em tais discursividades, que aderem à "globalização" e não favorecem conhecer a língua e, por meio dela, conhecer o outro, como é o caso do fragmento "[as línguas estrangeiras] propiciam sua integração [a do estudante] num mundo globalizado" – observamos que há indícios de *filosofia espontânea* (cf. PÊCHEUX, 1988), que toma tais sentidos como evidência sem submetê-los a uma elaboração teórica. Entraremos agora nas "Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Conhecimentos de Espanhol".

⁶⁵ Neste ponto poderíamos dizer que há uma adesão a certos sentidos que circulam sobre as línguas, nas suas relações com o que designa como "globalização". E há uma adesão aos valores de uma língua estrangeira como veicular.

4. Orientações Curriculares para o Ensino Médio - Conhecimentos de Espanhol

Devemos ressaltar, inicialmente, que "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). Importa lembrar, 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 (cf. ibid.).

Observamos que os autores das Orientações Curriculares (doravante OCEM)⁶⁶ 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 OCEM são bastante enfáticos, uma vez que sua proposta visa a ir além dos sentidos, de certo modo, estabilizados na memória discursiva sobre o espanhol no Brasil. E isso acontece sob vários aspectos. Nas OCEM, a direção da argumentação se orienta com o propósito de não fazer uma equivalência entre língua estrangeira e língua veicular; e isto marca uma direção contrária aos termos da proposta da LDB e dos PCNEM. Com relação aos sentidos que circulam em outras instâncias sobre o espanhol – as que, por exemplo, analisamos no capítulo 2 deste trabalho – os sentidos das OCEM 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 Mercado. Com isso, os próprios autores apontam uma crítica à abordagem

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.

comunicativa no ensino de línguas das últimas décadas: segundo esta, a língua é reduzida a uma única função, a de 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. ibid., p.132)⁶⁷. Nesse sentido, segundo as OCEM,

[...] os objetivos a serem estabelecidos para o ensino de Língua Espanhola no nível médio devem contemplar 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 (ibid., p.149).

Para tanto, ainda segundo os autores do documento, afirma-se: "é necessário levar em conta não só a língua estrangeira, mas, também, a realidade local/regional onde se dá o ensino" (ibid.).

Até aqui, pudemos ver como as OCEM entram em relação com os PCNEM e, inclusive, com discursividades relativas à globalização, das que se afastam, não havendo, nesse caso, a reprodução de uma *filosofia espontânea* (cf. PÊCHEUX, 1988), tal como observamos acima.

Também é possível detectar que as OCEM se inscrevem em uma discursividade que entra em confronto com vários sentidos do domínio de uma memória. Foi justamente sob essa ótica que fizemos uma afirmação inicial neste capítulo, segundo a qual, entendíamos a Lei nº 11.161 como um "acontecimento discursivo": as OCEM como um documento decorrente dessa Lei, colocam em confronto, de acordo com Pêcheux (1990), uma atualidade com uma

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).

-

⁶⁷ Podemos observar que as Orientações Curriculares entram em confronto também com os PCNEM. Como constatamos na Introdução do capítulo das *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Conhecimentos de Línguas Estrangeiras* não havia uma ordem de importância dada às línguas.

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).

memória. Apontaremos o modo como isso acontece e, para tanto, começaremos com o seguinte fragmento:

[...] 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) (grifos nossos).

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. A negação do aprendizado de uma língua estrangeira instrumentalizada como *matéria escolar* entra em confronto com a prática real desse ensino no âmbito escolar, na qual a língua estrangeira, de forma geral, é reduzida a um código gramatical, com todos os sentidos a isto vinculados: a tradução, o preenchimento de exercícios de repetição, a cópia, dentre os principais.

Nesse fragmento, a partir da afirmação da necessidade de uma "óptica menos instrumental" também inferimos que as OCEM operam uma produção de sentidos na contramão dos que preponderam em discursividades ligadas ao Mercado, fundamentalmente no que se refere ao conceito de língua veicular, tal como circula na atual fase do Capitalismo Mundial Integrado: um instrumento de comunicação, uma língua submetida às necessidades de um sujeito pragmático, de acordo com o que vimos, no capítulo 2.

Observamos, também, que esse documento entra em confronto com discursividades ligadas à difusão da língua espanhola no Brasil a partir dos anos 90, marcada por declarações de "urgencia y necesidad de mucha acción." (FANJUL, 2004 apud OCEM 2006, p.133). No fragmento a seguir, que retomamos das OCEM, aparece essa contradição:

[...] un poco menos de "acción", más de reflexión, y asumir de una vez por todas que ese objeto tan rodeado, la lengua, debe ser aprendido tambiém como resultado de un esfuerzo cognitivo en el orden de sus formas específicas (ibid.) (grifos nossos).

Por fim, notamos que a forma como as OCEM refletem sobre o ensino dessa língua entra em confronto com o modo como o brasileiro se relacionou historicamente, de forma geral, com a língua espanhola, segundo o qual essa língua era fácil e não precisava ser estudada (cf. CELADA, 2002). Vários enunciados que expressavam esses sentidos fortemente

cristalizados, ou que os confirmavam e reproduziam, cruzaram discursividades em diversas instâncias.

Ao encerrarmos este capítulo, concluímos que o Estado – em um gesto de articulação simbólica (cf. LEWKOWICZ et alii, 2003) fazendo uso da potência que sua caixa de ressonância proporciona à Lei – torna obrigatório o ensino do espanhol nas escolas (embora o processo da implantação dessa Lei coloque em evidência que esse gesto não é totalmente eficaz, segundo observações realizadas por González, 2006), e, assim, intervém nas rotinas da memória discursiva sobre essa língua no Brasil. Parece-nos que este último efeito tem a ver, sobretudo, com o fato de esse Estado ter convocado, por meio do Ministério de Educação, especialistas em ensino de línguas da instância acadêmica, abrindo um espaço de autoria, marcado por um *lugar de enunciação* (ZOPPI-FONTANA, 2007). Passaremos, neste ponto, às considerações finais de nossa pesquisa.

.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizarmos nosso estudo, consideramos que o melhor será retomar as inquietações que nos levaram a realizá-lo. Optamos por confessar que a intenção inicial desta pesquisa foi explorar a contradição que, de nosso ponto de vista, habita o *sujeito taciturno*, sujeito que no capítulo 1 definimos como *indeterminado*. Tal contradição tem a ver com o fato que no ritual de interpelação, por meio do qual a escola exige que o sujeito seja coerente, exaustivo, claro, isto é, determinado, há falhas e um sintoma dessas falhas é a *taciturnidade*. Diríamos, parafraseando Milner (apud HAROCHE, 1992, p.14), que esse sujeito está exposto à injunção ao dizer nas discursividades da Escola e, ao mesmo tempo, exposto em sua interioridade indizível à ambigüidade do não-dito: omissão, restrição, reticência, reserva, *taciturnidade* que são todos indícios de indeterminação. Isso nos leva a reconhecer que a injunção ao dizer não está, aí, desligada do potencial silenciamento.

Do nosso ponto de vista, essa contradição que habita ou constitui o *sujeito* (*taciturno*)/*indeterminado* na escola pública é ainda mais forte quando pensamos que esse sujeito é afetado no mundo contemporâneo e no atual estágio do Capitalismo Mundial Integrado, pela interpelação do Mercado que, no que se refere à sua relação com língua(s)/ linguagem(s), o convoca no sentido de ele ser *determinado*, com as especificidades que foram analisadas neste trabalho, especialmente no capítulo 2.

Mediante o trabalho que sugeriu esta pesquisa, conseguimos compreender a violência simbólica que tal jogo de contradições implica e que se manifesta na *taciturnidade*, que tanto afetou e continua afetando nossa posição de docentes na escola pública brasileira. No entanto, também conseguimos tomar distância de nosso lugar e, como estudiosos, pensamos não somente na contradição que acabamos de especificar, mas também no que diz respeito à relação do sujeito com o aprendizado da língua espanhola e com a memória discursiva dessa língua no Brasil. Foi, assim, que compreendemos a relação entre a *taciturnidade* da cena inicial, no capítulo 1, com a impossibilidade dos alunos projetarem antecipações imaginárias

sobre a língua espanhola – com um vazio no registro do imaginário – e, também, com os efeitos do confronto real com essa língua no primeiro dia de aula. Os diversos sintomas de indeterminação que a eles atribuímos tinham a ver com um "imaginário vazio" ou com um "vazio de imaginário". Por meio da análise do enunciado – "Era tudo novo pra mim, eu nunca tinha visto nem sombra de espanhol antes" –, na "memória da língua", no fio do intradiscurso desses sujeitos, observamos que não apareciam, para esse sujeito, sentidos pré-construídos nos quais a língua espanhola pudesse se ancorar para, assim, "fazer sentido". Tal esforço nos possibilitou entender o que, na teoria, é um pressuposto: a memória discursiva não é homogênea e nem sempre aparece, nos processos de ensino aprendizado, a ilusão de competência espontânea por parte dos aprendizes nem tampouco a antecipação de língua parecida e, portanto, fácil. Esse movimento na pesquisa foi, aos poucos, desviando o foco do sujeito, como objeto central, para a questão da memória discursiva sobre a língua espanhola, a fim de que ela ocupasse um lugar de destaque.

Quando passamos ao capítulo 2, buscando olhar o "lado de fora da escola", ainda estávamos bastante afetados pela tensão entre o *sujeito indeterminado* e as interpelações a que esse sujeito é submetido. No entanto, as propagandas de escolas de línguas revelaram, em sua materialidade lingüística, aspectos muito importantes no que diz respeito aos sentidos da língua espanhola no Brasil e, não pudemos deixar de explorá-los, em sua relação com o fio da memória. Consideramos importante registrar que a série de interpretações desenvolvidas, principalmente nesse segundo capítulo, nos possibilitou perceber que estão surgindo novos sentidos para a língua espanhola, como língua veicular.

Isso está relacionado, fundamentalmente, com o fato de a imagem da língua espanhola, como veicular, não funcionar, ainda, como um pré-construído. O modo de interpelar o sujeito, nessas propagandas, se apóia em um outro objeto que já funciona como tal: "a língua que já está", que se apresenta como uma evidência, a língua do Mercado é o inglês. Lembremos, então, o que já antecipamos, de certa forma, neste trabalho: na década de

90 (cf. CELADA, 2002), havia um pré-construído segundo o qual o portunhol funcionava no lugar do espanhol. Tentava-se, portanto, negar o portunhol para construir o sentido segundo o qual o espanhol passasse a ser visto como uma língua que merecia ser estudada e que não equivalia à língua imaginária forjada pela fantasia e por uma ilusão de competência espontânea: o portunhol (cf. ibid.). Nessas discursividades, havia marcas da admiração que produzia o fato do espanhol se apresentar como uma língua veicular, depois do inglês⁶⁸. As imagens com as quais essa língua se vinculara, historicamente, no Brasil foram ou a "facilidade" (sendo a saída o portunhol) ou a "cultura".

No intradiscurso dos textos analisados no capítulo 2, o espanhol aparece relacionado ao inglês; logo, se trataria de uma língua veicular "necessária" e "importante" (cf. SOUSA, 2007) nessa relação de equivalência com os sentidos que o inglês convoca na atualidade. Nesse sentido, nas discursividades nas quais se inscrevem as propagandas que analisamos, 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. Desse modo, nos parece importante retomar o que Lewkowicz (2003, p.45) observa com relação ao funcionamento do Capitalismo em sua fase atual e aplicá-lo ao nosso objeto: não se trata tanto de "saber" a língua e sim da imagem que o fato de "dominar" ou estudar essa língua pode aportar ao sujeito — lembremos de fragmentos tais como: "fale Fisk", "aprenda espanhol com espanhóis", "vão pensar que você já nasceu falando".

⁶⁸ Convém considerar um fragmento de texto citado por Celada (2002, p.97): "Quando um simples teclado de computador elimina as fronteiras da nossa aldeia global e nos leva instantaneamente a qualquer ponto do planeta, vem a pergunta: **em que idioma nos comunicaremos com o mundo?** E aí, a surpresa – depois do inglês, que lidera a preferência internacional, **o espanhol, falado em mais de 20 países, surge vitorioso** como a segunda opção" (destaques da autora).

Poderíamos, ainda, dizer que a análise das propagandas possibilitou que aparecessem sentidos que vinculam o espanhol a aspectos relativos a uma língua com valor referencial, ou de cultura, sobretudo a propaganda 5: Espanhol do Cervantes. Há traços fortemente marcados na materialidade lingüística das propagandas: a associação da língua espanhola à língua "da Espanha". Nesse caso, há o aproveitando do rico imaginário que "o país de Cervantes" convoca para o brasileiro: sua tradição histórica e cultural; o fato de esse país funcionar como o berço da língua e, portanto, suscitar a imagem de "língua pura" ou de "língua bem/melhor falada". Além disso, existe o poder econômico da Espanha atual – poder que, inclusive, determina as discursividades, nas quais se afirma a necessidade de "urgência e de muita ação" para atender à lei nº 11.161, e que se vinculam a uma forte ambição editorial que vê no Brasil a possibilidade de um mercado promissor (cf. CELADA, 2007, p.16).

Convém recordar que, no capítulo 3, consideramos a Lei nº 11.161 de 2005 um "acontecimento discursivo", pois sob nossa perspectiva e, de acordo com Pêcheux (1990), essa lei coloca em confronto atualidade e memória. Dessa maneira, tal acontecimento não só retoma sentidos que já estão no domínio da memória, mas também desata outras discursividades, como é o caso daquela na qual se inscrevem as "Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Conhecimentos de Espanhol", publicadas em 2006. A seguir, apresentaremos conclusões relevantes que seu estudo – das Orientações – nos proporcionou.

Para tanto, convém lembrar algo que já dissemos: no início de nosso trabalho nos inquietávamos com a contradição que constitui o *sujeito indeterminado*, e que essa contradição disparadora não foi objeto central de nosso trabalho. Porém, essa continuou sendo nossa questão no capítulo 2, no qual mostramos o funcionamento de discursividades que justamente afetam esse sujeito pela interpelação à qual o expõem. No capítulo 3, o percurso que fizemos nos possibilitou chegar à análise das Orientações Curriculares e interpretar como estas se inscrevem em uma discursividade que entra em confronto com uma memória, em dois sentidos.

Em primeiro lugar, com aqueles 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 "globalizada", uma língua submetida às necessidades de um sujeito pragmático, tal como analisamos nas propagandas. Inclusive, vimos que os termos da LDB de 1996 e dos PCNEM não ofereciam uma clara resistência a esses sentidos. Enfim, a noção de língua das Orientações Curriculares não coincide com a das discursividades do Mercado. Em segundo lugar, os sentidos produzidos nas Orientações Curriculares funcionam na contramão daqueles que predominam na escola brasileira, segundo os quais a língua estrangeira é reduzida a "matéria escolar".

Provavelmente, isto relaciona-se ao fato do Estado – em um gesto de articulação simbólica (cf. LEWKOWICZ et alii, 2003), fazendo uso da potência que sua caixa de ressonância proporciona à Lei – tornar obrigatória a oferta do ensino do espanhol nas escolas, produzir 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, abrir um espaço de autoria, marcado por um lugar de enunciação, para as Orientações Curriculares que, de acordo com nosso entender, produzem o confronto que acabamos de caracterizar, em dois sentidos.

Concluímos este trabalho expressando a satisfação de sermos os sujeitos de uma reflexão acadêmica, e por termos tentado "circular" pelas intrincadas redes da memória discursiva sobre a língua espanhola no Brasil e também por mostrarmos discursividades em confronto, bem como a produção ou o funcionamento de outros sentidos. De um lado, as incertezas, as ambigüidades e as indeterminações do *sujeito (taciturno)/indeterminado*, e a forte violência simbólica a que ele está submetido quando exposto aos enunciados do Mercado; de outro, o papel dado à língua, no caso a espanhola, em sua relação com um sujeito

nas discursividades das Orientações Curriculares, fazendo barreira aos enunciados do Mercado, nos quais ela é submetida a um processo de instrumentalização. No primeiro caso, o peso está posto no sujeito; no segundo, na língua, para além dos interesses ou das necessidades dos sujeitos.

Por fim, devemos destacar um aspecto nesse processo – especialmente quando analisamos as propagandas e, posteriormente, a Lei nº 11.161, na relação com a memória discursiva sobre a língua espanhola no Brasil – que produziu significativa ressonância em nós, como aprendizes (eternos), docentes e pesquisadores de espanhol. Embora a inscrição dessa língua na memória discursiva ainda não tenha um lugar estabilizado, e certos pré-construídos estejam em processo de construção, há uma evidência em funcionamento: *a idéia de que o espanhol é uma língua que precisa ser estudada*. Tomara isso acompanhe um processo de integração regional no Cone Sul e nosso trabalho contribua para alertar sobre a violência simbólica que certas discursividades podem exercer sobre *sujeitos taciturnos*.

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.
- ____(1991). A constituição da subjetividade no discurso da propaganda. In: DELTA., vol.7, n° 2, São Paulo.
- BUARQUE DE HOLANDA, S. (1996). *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2. imp.
- BURKE, P. (1995). *A arte da conversação*. (Trad. por Álvaro Luiz Hattnher) São Paulo: Ed. Universidade Estadual Paulista.
- CAMBLONG, A. (2003). Palpitaciones cotidianas en el corazón del Mercosur. In Aquenó, Revista de Letras, nº 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.
- _____.(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: Papirus. (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.
- FERREIRA, L. E. (2008). Polos dicotómicos: Propuesta vs real en la implementación de la ley 11.161 de español en Brasil. Monografia. (Aperfeiçoamento/Especialização em Especialização de Língua Espanhola) Universidade Estadual de Feira de Santana. Orientador: María Teresa Celada.
- GERMANO, J. W. (1994). Estado militar e educação no Brasil. 2 ed. São Paulo: Cortez.
- 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 Lingüísticos (São Paulo), Campinas, v. XXXIII, p.69-78.
- _____.(2006). Políticas públicas e ensino de Espanhol como Língua Estrangeira no Brasil; desafios para sua implementação, que aparece apresentado pela autora no vídeo presente no CD Rom que reúne os trabalhos apresentados no IV Congresso Brasileiros de Hispanistas, na UERJ, Rio de Janeiro.
- GREGOLIN, M.R. (2005). Formação discursiva, redes de memória e trajetos 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.
- ____.(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, C. (1992). Fazer dizer, querer dizer. (Trad. por 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: http://www3.unisul.br
- 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: 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.
- LEWKOWICZ, I. (2003). "Condiciones post-juridicas de la ley". In: *Primer coloquio internacional Deseo de ley* 1ª ed. Buenos Aires: Biblos.
- MAINGUENEAU, D. (2004). *Análise de textos de comunicação* / Dominique Maingueneau. (Trad. por 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.
- ____.(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).

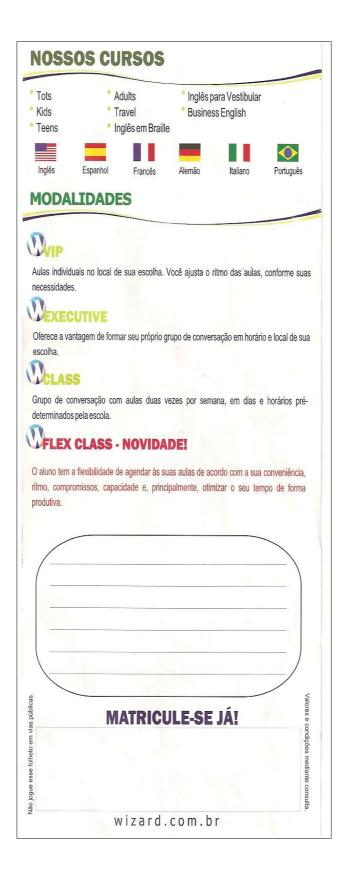
- ____.(1990). *O discurso. Estrutura ou acontecimento*. (Trad. por Eni Orlandi.) Campinas: Pontes. (Ed. inglesa: Discourse: Structure or Event? In: Nelson, C. & Grossberg, L. [eds.] Marxism and the interpretation of culture. Illinois University Press, 1988.)
- ____.(1999). *Papel da Memória*. In: ACHARD, Pierre [et al]. (Trad. por José H. Nunes). Campinas: Pontes.
- 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.
- 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.
- 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



ANEXO A - 1 (verso)



ANEXO B - 2



ANEXO B – 2 (verso)

-	Aprenda espanhol de maneira fácil, simples e rápida,
,	Na Wizard o curso segue as tendências do novo universo mercadológico, permitindo que seu aprendizado seja crescente através de aulas dinâmicas e eficazes.
**	Agarre esta oportunidade e saia vitorioso.
	3
1	
	and the state of t
víblica.	MATRÍCULAS ABERTAS
Não jogue este impresso em via pública.	Para mais informações, fale com a gente.
presso	
este im	
o jogue	
Não	www.wizard.com.br
	www.wizaid.com.bi

ANEXO C - 3



ANEXO C - 3 (verso 1)

Inglês e espanhol é Fisk.

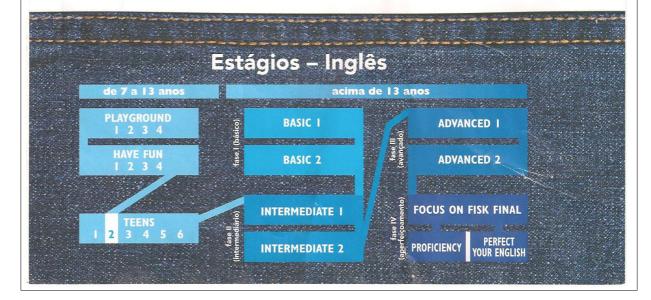
Com 920 unidades e cursos para crianças, jovens e adultos, a Fisk é uma das maiores redes de idiomas do mundo. Ela possui professores especializados e material didático moderno, oferecendo conversação desde a primeira aula. Para desenvolver a comunicação total, os estudantes aprendem a entender, ler,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



ANEXO C – 3 (verso 2)

Informação em: Matrícula: R\$ Validade: Material: R\$ Validade: Rematrícula: R\$ Plano Especial de: Validade: R\$ Documentos: Início do Estágio: Secretária: Recursos Didáticos: Secretária: Recursos Didáticos: ATRICULE - SE JÁ • WWW.FISK.COM.BR • 0800-773-FIS ESPANHOL CON Ñ 1 ESPANHOL CON Ñ 2 ESPANHOL CON Ñ 3 ESPANHOL CON Ñ 4 ESPANHOL CON Ñ 5	HORÁRIO	CARGA HORÁRIA SEMANA	2ªf	3ªf	4ªf	5⁴	6ªf	sáb	VALOR
Matrícula: R\$ Material: R\$ Validade: Validade: Validade: Validade: Validade: R\$ Plano Especial de: Validade: R\$ Documentos: Início do Estágio: Recursos Didáticos: Recursos Didáticos: Recursos Didáticos: Ale Fisk e faça a diferença. ra fazer carreira, fazer amigos e viajar pelo mundo, você fala Fisk. Porque, ma que uma escola, a Fisk é a sua chance de aprender inglês e espanhol de verda o é à toa que, desde 1958, mais de 8 milhões de pessoas já estudaram na Fi ATRICULE-SE JÁ • WWW.FISK.COM.BR • 0800-713-FIS ESTÁGIOS — ESPANHOL ESPANHOL CON Ñ 1 ESPANHOL CON Ñ 2 ESPANHOL CON Ñ 3 ESPANHOL CON Ñ 3 ESPANHOL CON Ñ 4	1,0,0,0,0	HORARIA SEMANA				01		340	,,,,
Matrícula: R\$ Material: R\$ Validade: Validade: Validade: Validade: Validade: R\$ Plano Especial de: Validade: R\$ Documentos: Início do Estágio: Recursos Didáticos: Recursos Didáticos: Recursos Didáticos: Ale Fisk e faça a diferença. ra fazer carreira, fazer amigos e viajar pelo mundo, você fala Fisk. Porque, ma que uma escola, a Fisk é a sua chance de aprender inglês e espanhol de verda o é à toa que, desde 1958, mais de 8 milhões de pessoas já estudaram na Fi ATRICULE-SE JÁ • WWW.FISK.COM.BR • 0800-713-FIS ESTÁGIOS — ESPANHOL ESPANHOL CON Ñ 1 ESPANHOL CON Ñ 2 ESPANHOL CON Ñ 3 ESPANHOL CON Ñ 3 ESPANHOL CON Ñ 4	10-13								
Matrícula: R\$ Material: R\$ Validade: Validade: Validade: Validade: Validade: R\$ Plano Especial de: Validade: R\$ Documentos: Início do Estágio: Recursos Didáticos: Recursos Didáticos: Recursos Didáticos: Ale Fisk e faça a diferença. ra fazer carreira, fazer amigos e viajar pelo mundo, você fala Fisk. Porque, ma que uma escola, a Fisk é a sua chance de aprender inglês e espanhol de verda o é à toa que, desde 1958, mais de 8 milhões de pessoas já estudaram na Fi ATRICULE-SE JÁ • WWW.FISK.COM.BR • 0800-713-FIS ESTÁGIOS — ESPANHOL ESPANHOL CON Ñ 1 ESPANHOL CON Ñ 2 ESPANHOL CON Ñ 3 ESPANHOL CON Ñ 3 ESPANHOL CON Ñ 4									
Matrícula: R\$ Material: R\$ Validade: Validade: Validade: Validade: Validade: R\$ Plano Especial de: Validade: R\$ Documentos: Início do Estágio: Recursos Didáticos: Recursos Didáticos: Recursos Didáticos: Ale Fisk e faça a diferença. ra fazer carreira, fazer amigos e viajar pelo mundo, você fala Fisk. Porque, ma que uma escola, a Fisk é a sua chance de aprender inglês e espanhol de verda o é à toa que, desde 1958, mais de 8 milhões de pessoas já estudaram na Fi ATRICULE-SE JÁ • WWW.FISK.COM.BR • 0800-713-FIS ESTÁGIOS — ESPANHOL ESPANHOL CON Ñ 1 ESPANHOL CON Ñ 2 ESPANHOL CON Ñ 3 ESPANHOL CON Ñ 3 ESPANHOL CON Ñ 4									
Matrícula: R\$ Material: R\$ Validade: Validade: Validade: Validade: Validade: R\$ Plano Especial de: Validade: R\$ Documentos: Início do Estágio: Recursos Didáticos: Recursos Didáticos: Recursos Didáticos: Ale Fisk e faça a diferença. ra fazer carreira, fazer amigos e viajar pelo mundo, você fala Fisk. Porque, ma que uma escola, a Fisk é a sua chance de aprender inglês e espanhol de verda o é à toa que, desde 1958, mais de 8 milhões de pessoas já estudaram na Fi ATRICULE-SE JÁ • WWW.FISK.COM.BR • 0800-713-FIS ESTÁGIOS — ESPANHOL ESPANHOL CON Ñ 1 ESPANHOL CON Ñ 2 ESPANHOL CON Ñ 3 ESPANHOL CON Ñ 3 ESPANHOL CON Ñ 4									
Material: R\$ Rematrícula: R\$ Plano Especial de: Validade: R\$ Documentos: Início do Estágio: Secretária: Recursos Didáticos: Recursos Didáticos: Rede Fisk e faça a diferença. Ra fazer carreira, fazer amigos e viajar pelo mundo, você fala Fisk. Porque, ma que uma escola, a Fisk é a sua chance de aprender inglês e espanhol de verda o é à toa que, desde 1958, mais de 8 milhões de pessoas já estudaram na Fi ATRICULE-SE JÁ • WWW.FISK.COM.BR • 0800-773-FISATRICULE-SE JÁ • WWW.FISK.COM.B									
Rematrícula: R\$ Plano Especial de:									
Plano Especial de: Validade: R\$ Documentos: Início do Estágio: Recursos Didáticos: Recurso									
Validade: R\$ Documentos: Início do Estágio: Secretária: Secretária: Secretária: Secretária: Secursos Didáticos: Recursos Didáticos: Secretária: Secretária: Secursos Didáticos: Secretária: Secretária: Secursos Didáticos: Secretária: Secursos Didáticos: Secretária: Secursos Didáticos: Secursos Didáticos D									
Início do Estágio: Recursos Didáticos: Recursos D									
Recursos Didáticos: Ale Fisk e faça a diferença. Ta fazer carreira, fazer amigos e viajar pelo mundo, você fala Fisk. Porque, ma que uma escola, a Fisk é a sua chance de aprender inglês e espanhol de verda o é à toa que, desde 1958, mais de 8 milhões de pessoas já estudaram na Fi ATRICULE-SE JÁ • WWW.FISK.COM.BR • 0800-773-FIS ESTÁGIOS — ESPANHOL ESPANHOL CON Ñ 1 ESPANHOL CON Ñ 2 ESPANHOL CON Ñ 3 ESPANHOL CON Ñ 4									
Ale Fisk e faça a diferença. ra fazer carreira, fazer amigos e viajar pelo mundo, você fala Fisk. Porque, ma que uma escola, a Fisk é a sua chance de aprender inglês e espanhol de verda o é à toa que, desde 1958, mais de 8 milhões de pessoas já estudaram na Fi ATRICULE-SE JÁ • WWW.FISK.COM.BR • 0800-773-FIS ESTÁGIOS — Espanhol ESPANHOL CON Ñ 1 ESPANHOL CON Ñ 2 ESPANHOL CON Ñ 3 ESPANHOL CON Ñ 4	Início do Estágio	:			Sec	retária	a:		
Ale Fisk e faça a diferença. ra fazer carreira, fazer amigos e viajar pelo mundo, você fala Fisk. Porque, ma que uma escola, a Fisk é a sua chance de aprender inglês e espanhol de verda o é à toa que, desde 1958, mais de 8 milhões de pessoas já estudaram na Fi ATRICULE-SE JÁ • WWW.FISK.COM.BR • 0800-773-FIS ESTÁGIOS — Espanhol ESPANHOL CON Ñ 1 ESPANHOL CON Ñ 2 ESPANHOL CON Ñ 3 ESPANHOL CON Ñ 4	Recursos Didátic	os.							
Ale Fisk e faça a diferença. ra fazer carreira, fazer amigos e viajar pelo mundo, você fala Fisk. Porque, ma que uma escola, a Fisk é a sua chance de aprender inglês e espanhol de verda o é à toa que, desde 1958, mais de 8 milhões de pessoas já estudaram na Fi ATRICULE-SE JÁ • WWW.FISK.COM.BR • 0800-773-FISTATRICULE-SE JÁ • WWW.FISK.COM.BR • 0800-773-FISTATRICULE									
ESPANHOL CON Ñ 2 ESPANHOL CON Ñ 3 ESPANHOL CON Ñ 4 NÍVEL INTERMEDIÁRIO NÍVEL AVANÇADO	ale Fisk e f	aca a dife							
ESPANHOL CON Ñ 3 ESPANHOL CON Ñ 4 NÍVEL INTERMEDIÁRIO NÍVEL AVANÇADO	ara fazer carreira o que uma escol ão é à toa que,	a, fazer amiga a, a Fisk é a s desde 1958, SE JÁ •	erenços e via ua cha mais c	ga. ajar p nce d de 8 m	elo m e apre nilhõe	undo, ender es de r	, você inglê: pesso i.BR	fala I s e esp as já e	Fisk. Porque, m oanhol de verda estudaram na Fi
ESPANHOL CON Ñ 3 ESPANHOL CON Ñ 4 NÍVEL AVANÇADO	ara fazer carreira o que uma escol ão é à toa que, ATRICULE-	a, fazer amiga a, a Fisk é a s desde 1958, SE JÁ • Está	erenços e via ua cha mais c	ga. ajar p nce d de 8 m	elo m e apre nilhõe	undo, ender es de r	, você inglê pesso i.BR	fala I s e esp as já e • 02	Fisk. Porque, moanhol de verda estudaram na Fi
ESPANHOL CON Ñ 4 NÍVEL AVANÇADO	ara fazer carreira o que uma escol ão é à toa que, ATRICULE- ESPANHOL CON	a, fazer amiga a, a Fisk é a s desde 1958, SE JÁ • Está	erenços e via ua cha mais c	ga. ajar p nce d de 8 m	elo m e apre nilhõe	undo, ender es de r	, você inglê pesso I.BR	e fala l s e esp as já e • ()?	Fisk. Porque, moanhol de verda estudaram na Fi
ESPANHOL CON Ñ 5 NÍVEL APERFEIÇOAMENTO	era fazer carreira o que uma escol ão é à toa que, ATRICULE - ESPANHOL CON ESPANHOL CON ESPANHOL CON	a, fazer amiga a, a Fisk é a s desde 1958, SE JÁ • Está Ñ I Ñ 2	erenços e via ua cha mais c	ga. ajar p nce d de 8 m	elo m e apre nilhõe	undo, ender es de r	, você inglê pesso I.BR	e fala l s e esp as já e • ()?	Fisk. Porque, moanhol de verda estudaram na Fi
	era fazer carreira o que uma escol ão é à toa que, ATRICULE - ESPANHOL CON ESPANHOL CON ESPANHOL CON	a, fazer amiga a, a Fisk é a s desde 1958, SE JÁ • Está Ñ I Ñ 2	erenços e via ua cha mais c	ga. ajar p nce d de 8 m	elo m e apre nilhõe	undo, ender es de r	, você inglê besso J.BR hol	e fala I s e esp as já e • 08 NÍVEL	Fisk. Porque, monanhol de verda estudaram na Fi

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



ANEXO F - 6



ANEXO G

Presidência da República

Casa Civil

Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI № 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 5º a 8º séries.
- Art. 20 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. 50 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. 70 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 SECUNDÁRIO

www.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 adolescentes, 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 ginasial. O segundo compreenderá dois cursos paralelos: o curso clássico e o curso científico.
- Art. 3º O curso ginasial, 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 ginasial e bem assim desenvolvê-la e aprofundá-la. No curso clássico, concorrerá para a formação intelectual, alem 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, alem 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.
- 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:

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:

1. Português.

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.

Primeira série : 1) Português. 2) Latim. 3) Grego. 4) Francês ou inglês 5) Espanhol.

6) Matemática. 7) História geral. 8) 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. E' 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 ginasial.
- 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 relação constituí 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 ginasial 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 ginasial.

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 ginasial, aquela cujo estudo queira intensificar.

CAPÍTULO VIII DA TRANSFERÊNCIA

- Art. 36. E' permitida a transferência de um para outro estabelecimento de ensino secundário.
- Art. 37. E' 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 ginasial, 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 LICÕES E EXERCÍCIOS

- Art. 41. As lições e exercícios, objeto das aulas das disciplinas e das sessões de educação física, são de freqüência 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 madureza 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 sério 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 conseqüência 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 aluna que tiver incidido em cinqüenta 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 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 ginasial, 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 ginasial 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 ginasial 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 ginasial 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 ginasial conferir-se-á o certificado de licença ginasial; 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. Alem 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 do 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. E' 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. constituí 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 ginasial, em conseqüência de estudos realizados particularmente, sem a observância do regime escolar exigido por esta lei.
- Art. 92. Os candidatos aos exames de licença ginasial, 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 ginasial próprios dos alunos regulares dos estabelecimentos de ensino secundário.

Art. 93. O certificado de licença ginasial 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 ginasial 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