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

NATÁLIA SANTINI VICTURI

Língua Estrangeira e memória.
Ao redor da Lei do Espanhol e de sua implantação no Estado de São Paulo

Versão Corrigida

SÃO PAULO
2017

NATÁLIA SANTINI VICTURI

Língua Estrangeira e memória.
Ao redor da Lei do Espanhol e de sua implantação no Estado de São Paulo

Versão Corrigida

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 Língua Espanhola.

Área de concentração: Línguas Estrangeiras Modernas – Espanhol.

Orientadora: Profª. Drª. María Teresa Celada

São Paulo
2017

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

V642l

Victuri, Natália Santini
Língua Estrangeira e memória. Ao redor da Lei do Espanhol e de sua implantação no Estado de São Paulo / Natália Santini Victuri ; orientadora María Teresa Celada. - São Paulo, 2017.
118 f.

Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Letras Modernas. Área de concentração: Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana.

1. arquivo jurídico. 2. discurso. 3. memória. 4. Línguas Estrangeiras Modernas. 5. Língua Espanhola. I.
Celada, María Teresa, orient. II. Título.

VICTURI, Natália Santini. *Língua Estrangeira e memória. Ao redor da Lei do Espanhol e de sua implantação no Estado de São Paulo*. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

Aprovado em:

Banca Examinadora:

Profª. Drª. María Teresa Celada (orientadora) Instituição: FFLCH/USP

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profª. Drª. Neide Therezinha Maia González Instituição: FFLCH/USP

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profª. Drª. Nildicéia Aparecida Rocha Instituição: UNESP

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Suplentes:

Profª. Drª. Marisa Grigoletto (FFLCH/USP)
Prof. Dr. Adrián Pablo Fanjul (FFLCH/USP)
Profª. Drª. Eliana Rosa Sturza (UFSM)

Para Maria Inês

e para Hugo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente, e de forma muito especial, à Maite Celada, por me ensinar a escutar os sentidos que ressoam nas formas de dizer. E também pela compreensão e pelo carinho que marcam sua orientação nesta pesquisa.

À Profª. Neide Maia González, por acreditar nesta pesquisa desde o princípio e pelas valiosas contribuições e reflexões que me permitiram encontrar os caminhos da *memória do espanhol* no Estado de São Paulo.

À Profª Gretel Eres Fernández, pelas contribuições no momento da qualificação deste trabalho.

À Profª. Nildicéia Aparecida Rocha, pelo incentivo a continuar pesquisando, num momento tão decisivo.

Aos profissionais do Centro de Referência em Educação Mário Covas e, especialmente, à Maria Mieko Hiratani Kano, por compartilhar seu conhecimento e por auxiliar na busca por documentos essenciais para o desenvolvimento desta dissertação.

À CAPES, pelo financiamento de parte desta pesquisa.

Às amigas, Laura Sokolowicz, Flavia Krauss, Jorgelina Ocaranza e muito especialmente à Ana Paula Fabro de Oliveira, pelas interlocuções e inquietações compartilhadas.

À Virgínia Machado Peracini, pela amizade e pela disposição em me receber muitas vezes em São Paulo.

À Maria do Rosário Alves Maia, pelo incentivo e também pela revisão

Aos Burini e Robles Arine, por se fazerem casa entre São Paulo e Matão.

Às minhas avós, Ermelinda Burini Santini e Maria Conceição Gandini Burini, por compartilharem suas histórias de vida, tão distintas, que me fizeram escolher qual caminho seguir.

Aos meus Santini, pela presença diária.

Ao meu irmão, Hugo, pela cumplicidade.

Aos meus pais, especialmente à minha mãe, por todo amor e inspiração e por ser calma no meio do caos.

Nuestra lucha, o sea, la enseñanza del español en el Brasil, tiene que ir por sus caminos propios. Esos caminos pasan, ante todo, por la comprensión de esa realidad histórica que somos. No sólo para descubrir que las raíces culturales comunes y la historia común de más dependencias que independencias, de mucha miseria de muchos (que son cada vez más) y de mucha riqueza de pocos (que son cada vez menos) nos ***hermanan****, como se dice. Sino también para sentir que no es con decretos ni constituciones ni leyes que* ***obliguen*** *a los hombres a hacer esto o aquello que se hace la historia.*

Mario M. González, 1991.

RESUMO

VICTURI, Natália Santini. *Língua Estrangeira e memória. Ao redor da Lei do Espanhol e de sua implantação no Estado de São Paulo*. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

Este trabalho surgiu com o principal objetivo de analisar como se materializou o que estava previsto na textualidade da Lei 11.161/2005 nos documentos jurídicos produzidos no Estado de São Paulo, especificamente no que se refere a sua implantação. Ao tomarmos esta lei como objeto de estudo, situamo-nos teoricamente na Análise do Discurso de linha materialista e no que nesse campo se entende como política de língua(s). Nossa pesquisa permite conhecer trajetos da memória discursiva vinculada ao ensino de línguas estrangeiras nas escolas regulares do Estado de São Paulo a partir de 1961 (ano de publicação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). O movimento de análise que realizamos implicou a construção de um *corpus* com base no *arquivo jurídico* vinculado a três instâncias: Conselho Estadual de Educação, Secretaria da Educação do Estado e Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, e um trabalho de interpretação dos documentos que o compõem. Duas perguntas são norteadoras: de um lado, como são significadas as línguas estrangeiras e principalmente a espanhola e como operam certos apagamentos e deslizamentos no modo de significá-las; de outro, qual o lugar que o espanhol e que outras línguas estrangeiras ocupam no ensino regular. A análise da documentação nos leva a concluir que há uma *décalage* no modo de significar as línguas estrangeiras: enquanto o inglês se estabelece sólida e exclusivamente no currículo regular, o espanhol e as outras línguas estrangeiras ficam fadadas ao "extracurricular" – este último vinculado, sobretudo, aos Centros de Estudos de Línguas que também abordamos nesta dissertação. Por fim, nas Considerações Finais algumas observações sobre a sanção da Lei 13.415/2017 que revoga a "Lei do Espanhol" permitem confirmar, especificamente no que se refere às línguas estrangeiras, as conclusões de nossa análise.

Palavras-chave: arquivo jurídico, discurso, memória, Línguas Estrangeiras Modernas, Língua Espanhola.

ABSTRACT

VICTURI, Natália Santini. *Foreign Language and memory. A critical study of the Spanish language teaching law and its implementation in the state of São Paulo*. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

The main purpose of this research is to analyze how what was predicted in the textuality of the law 11.161/2005 in legal documents of São Paulo state materialized, especially concerning its enactment. Using this law as object of study, one is theoretically positioned in the Discourse Analysis of the materialist line and in what is understood, in this field, as language(s) policy(ies). The research carried out here allows us to identify the paths of the discursive memory linked to the teaching of foreign languages in regular schools in the State of São Paulo from 1961 (the year when the first Law of Guidelines and Bases of National Education was published). The analysis that was carried out implied building up a corpus based on legal files linked to three agencies: the State Education Council, the State Education Secretariat and the Legislative Assembly of the State of São Paulo, and a careful study interpreting the documents from these files. This study is guided by two questions: firstly, how foreign languages and especially Spanish are signified, and how certain deletions and slides operate in the way of signifying them and, secondly, the place that Spanish and other foreign languages occupy within regular education. The analysis of the documentation leads to the conclusion that there has been a decline in the meaning of foreign languages: while English is firmly and exclusively established in the regular curriculum, Spanish and other foreign languages are relegated to the position of "extracurricular" – the latter linked, especially, to the Language Studies Centers, also addressed in this dissertation. Finally, after Final Considerations, some observations on the approval of Law 13.415/2017, rejecting the "Spanish Law", allows one to confirm the conclusions of this analysis, specifically with regard to what is referred to as foreign languages.

Keywords: legal files, discourse, memory, modern foreign languages, the Spanish language.

RESUMEN

VICTURI, Natália Santini. *Lengua Extranjera y memoria. Alrededor de la Ley del Español y de su implantación en el Estado de São Paulo*. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

Este trabajo surgió con el principal objetivo de investigar cómo se materializó lo previsto en la textualidad de la Ley 11.161/2005 del Estado de São Paulo, específicamente en lo que respecta a su implantación. Al considerar esta ley como objeto de estudio, nos situamos teóricamente en el Análisis del Discurso de línea materialista y en lo que en este campo se entiende por política de lengua(s). Nuestra investigación permite conocer trayectos de la memoria discursiva vinculada a la enseñanza de lenguas extranjeras en la Educación Básica del Estado de São Paulo a partir de 1961 (año de publicación de la primera "Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional"). El movimiento de análisis que realizamos implicó la construcción de un *corpus* basado en el *archivo jurídico* de tres instancias: *Conselho Estadual de Educação*, *Secretaria da Educação do Estado* y *Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo*, y un trabajo de interpretación de los documentos que lo componen. Nos orientan dos preguntas: de un lado, cómo se significan las lenguas extranjeras y, principalmente, la española, y cómo operan ciertos borrados y deslizamientos en el modo de significarlas; de otro, cuál es el lugar que el español y otras lenguas extranjeras ocupan en la enseñanza formal. El análisis de la documentación nos lleva a concluir que hay una *décalage* en el modo de significar las lenguas extranjeras: mientras que el inglés se establece sólida y exclusivamente en el currículo formal, el español y las otras lenguas extranjeras quedan relegadas al "extracurricular" – este último vinculado, sobre todo, a los *Centros de Estudos de Línguas* que también abordamos en esta tesis. Finalmente, en las Consideraciones Finales algunas observaciones sobre la sanción de la Ley 13.415/2017 que deroga la "Lei do Espanhol" permiten confirmar, específicamente en lo que respecta a las lenguas extranjeras, las conclusiones de nuestra investigación.

Palabras clave: archivo jurídico, discurso, memoria, Lenguas Extranjeras Modernas, Lengua Española.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Documentos do Estado de São Paulo em relação com os do âmbito federal.....30

Quadro 2: Elaborado a partir da textualidade do Decreto 45.159-A/1965 36

Quadro 3: Documentos emitidos no período de vigência da LDB de 1996 até a sanção da Lei 11.161/2005.....50

Quadro 4: Ao redor da implantação da Lei 11.161/2005 no Estado de São Paulo 58

SUMÁRIO

Introdução.....12
Capítulo 1 – As LDBs enquanto *condições de produção* dos documentos do Estado de São Paulo....24
1. As LDBs como molduras. 25
2. A permanência da especificação das línguas estrangeiras 31
3. As línguas estrangeiras entre o *núcleo-comum* e a *parte diversificada* do currículo escolar 38
3.1. O processo de mudança do estatuto das línguas estrangeiras.....39
3.2. A língua estrangeira como atividade 43
4. A não especificação das línguas estrangeiras e sua inclusão na *parte diversificada* 50
Capítulo 2 – A interpretação da Lei 11.161/2005 por parte do Estado de São Paulo 56
1. A língua espanhola nas escolas regulares do Estado de São Paulo 57
1.1. A lacuna de cinco anos.....59
1.2. A Resolução 5/2010 65
1.3. Novas derivas 71
2. As línguas estrangeiras nas escolas de tempo integral 76
Capítulo 3 – A extracurricularização do ensino de línguas – os Centros de Estudos de Línguas.....84
1. Criação e sentido 85
2. O lugar das línguas estrangeiras.....93
Considerações Finais.....107
Referências Bibliográficas 111

INTRODUÇÃO

Meu interesse por realizar esta pesquisa surgiu, principalmente, a partir de questões referentes ao ensino de Língua Portuguesa e de Língua Espanhola como estrangeiras no espaço do Mercosul, especificamente na Argentina e no Brasil. Desde sempre tive uma forte identificação com línguas e, sobretudo, com o espanhol, cujo aprendizado comecei ainda muito nova. O fato de ter passado pela formação acadêmica em Licenciatura em Letras com Habilitação em Português e Espanhol só contribuiu a fortalecer o referido interesse, que ainda se intensificou quando passei a trabalhar como professora de Espanhol para brasileiros e, também, quando atuei no ensino de Português para estrangeiros, inclusive na Argentina.

Nesse sentido, uma das principais experiências durante a Graduação em Letras na Universidade Federal de São Carlos aconteceu quando tive a oportunidade de estudar na *Universidad Nacional de Misiones*[1], na Argentina, pois o intercâmbio acadêmico me permitiu conhecer e viver em uma região de tríplice fronteira que fica *allá ité*, entre o Brasil e o Paraguai[2]. Cotidianamente inserida nesse espaço, onde os sujeitos vivem "entre línguas" – espanhol, guarani, português e tantas outras (as de imigração, as de fronteira, as das tribos guaranis da região, por exemplo) – e que parece nos transportar a uma vivência quase que transnacional, foi que comecei a vincular minha reflexão sobre as línguas a sentidos filiados ao universo do "regional" e o que isto pode implicar num espaço sul-americano atravessado por discursos de integração – percepções que jamais tivera enquanto vivia no meu cantinho, no Estado de São Paulo.

A esses fatores se vinculou meu interesse pelo campo do jurídico e dos processos legislativos que fazem parte de seu funcionamento, bem como pelas questões relacionadas a legislação linguística, série de aspectos que podemos pensar que se insere no campo das políticas de língua(s). Tudo isso me levou, ainda na minha graduação, na elaboração da Iniciação Científica e do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)[3], a estudar os processos que antecederam a sanção da Lei 11.161/2005, do Brasil, que prevê a obrigatoriedade da oferta da

---

[1] Programa de Parcerias Universitárias de Graduação em língua espanhola e portuguesa no Mercosul. Bolsista CAPES durante o ano de 2012 na Universidad Nacional de Misiones (Argentina). Outras informações sobre o programa estão disponíveis em: http://www.capes.gov.br/cooperacao-internacional/multinacional/mercosul/parcerias-universitarias-portugues-espanhol. Consulta em: 05 de janeiro de 2016.

[2] *Allá ité* é uma expressão muito utilizada na região de Misiones quando os falantes se referem a um lugar muito distante. *Allá*, do espanhol: "lugar distante". *Ité*, do guarani: "muito", "demasiado". No texto "Palpitaciones Cotidianas en el Corazón del Mercosur" Camblong (2003) utiliza essa expressão para explicar o modo em que, a partir do centro de um estado nacional, se faz referência às fronteiras, aos confins, como é o caso de Misiones.

[3] As pesquisas foram realizadas entre os anos de 2011 e 2013.

Língua Espanhola no sistema educacional brasileiro, e da Lei 26.468/2009, da Argentina, que, em termos muitos semelhantes à brasileira, determina a obrigatoriedade da oferta da Língua Portuguesa no sistema educacional desse país.

Na referida Iniciação Científica consideramos que essas leis podiam ser colocadas em relação com acordos registrados em documentação relativa ao Mercosul[4] (uma instância transnacional); assim, nos concentramos em estabelecer equivalências entre documentos do Processo Legislativo dos dois países (Brasil e Argentina) de modo que, em nosso TCC, nos dedicamos a encontrar regularidades e descontinuidades entre os documentos produzidos em ambas instâncias nacionais, à luz das decisões tomadas na referida instância transnacional[5].

É importante ressaltarmos que, em ambas pesquisas – anteriores ao nosso mestrado – o *corpus* sobre o qual nos debruçamos foi constituído por documentos do processo legislativo que nos levaram a entender o que foi necessário para a aprovação de uma lei que legislasse sobre o ensino do Português e do Espanhol como línguas estrangeiras em cada um desses países. Já neste momento, na pesquisa que aqui textualizaremos, o que nos interessa é entender como se deu a interpretação da Lei 11.161/2005 na legislação do Estado de São Paulo.

Falamos no pretérito porque, estando o presente trabalho bem avançado, essa lei foi revogada pela 13.415, sancionada em 16 de fevereiro de 2017[6]. Nesse sentido, com o intuito de que esta pesquisa seja melhor contextualizada, cabe ainda observar que em 2014, quando ingressei neste Programa de Pós-Graduação, cumpriam-se quase dez anos da sanção da que também se conhece como a Lei do Espanhol e, quase cinco do término do prazo para o seu cumprimento. Naquele contexto, definimos que nossa pesquisa abordaria um *corpus* de documentos que previam sua implantação. Com a revogação da lei decidimos manter esse objetivo pois, ao analisá-los, será possível percorrer trajetos da memória sobre o espanhol e, especificamente, sobre seu ensino – aspectos que consideramos interessantes e produtivos dentro do campo dos estudos sobre essa língua no Brasil.

---

[4] Segundo o Protocolo de Intenções do Mercosul, assinado em 1991 pelos Ministros de Educação dos países membros temos que, já naquele momento, existia o "interesse de difundir o aprendizado dos idiomas oficiais do Mercosul — Espanhol e Português — através dos Sistemas Educacionais formais, não formais e informais;".

[5] Esclarecemos que, nesses trabalhos, tivemos que abordar uma série de documentos para que fosse possível determinar quais eram equivalentes, na comparação entre o modo de legislar de cada país. Nos debruçamos, especialmente, sobre os Projetos de Lei e as partes que os compõem e, desse modo, nos aprofundamos no *Informe* (da documentação argentina) e na *Justificativa* (da brasileira), que compunham os respectivos projetos, naquele momento em tramitação, que tinham como principal objetivo apresentar os fundamentos para a tramitação do que posteriormente chegariam a ser as leis em questão: 11.161/2005, no Brasil, e 26.468/2009, na Argentina.

[6] Essa lei, que retomaremos em vários momentos deste trabalho, se origina na Medida Provisória 746, de 23 de setembro de 2016.

Neste ponto, passamos a delimitar nosso objeto de pesquisa e formular os principais objetivos que nos propomos alcançar com esse trabalho.

Delimitação do objeto de pesquisa e formulação dos objetivos

A Lei 11.161/2005, que previa – até setembro de 2016 quando foi publicada a MP 746, à qual acabamos de fazer referência em nota de rodapé – a obrigatoriedade da oferta da Língua Espanhola no currículo regular do Ensino Médio do Sistema Educacional Brasileiro com matrícula facultativa pelos alunos[7] e cujo texto citamos na íntegra a seguir, foi sancionada, tal como consta em seu *preâmbulo*[8], pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 05 de agosto de 2005.

Seu texto – ou corpo, como também pode ser denominado – possuía sete artigos[9], alguns dos quais já aparecem com destaques na citação que aqui realizamos:

Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 11.161, DE 5 DE AGOSTO DE 2005.

Dispõe sobre o ensino da língua espanhola.

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

Art. 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.
§ 1° O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei.
§ 2° É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries.

[7] Para uma análise aprofundada da Lei 11.161/2005 que será mobilizada em nosso trabalho, nos parece importante referirmo-nos às considerações e interpretações que Rodrigues (2012) faz em seu livro "Língua viva, letra morta: obrigatoriedade e ensino do espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro", resultado de sua Tese de Doutorado (2010) que está disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-07072010-162106/pt-br.php. Consulta em: 15 de março de 2016.

[8] No site do Programa Interlegis, que é de responsabilidade do Instituto Legislativo Brasileiro (ILB) (órgão do Senado Federal) existe uma página dedicada aos conceitos básicos dos atos normativos, que esclarece que "O *preâmbulo* contém a declaração do nome da autoridade, do cargo em que se acha investida e da atribuição constitucional em que se funda para promulgar a lei e a *ordem de execução* ou *mandado de cumprimento*, a qual prescreve a força coativa do ato normativo." Disponível em: http://www.interlegis.leg.br/acervo-historico-do-portal/20040422153337/leis.htm. Consulta em: 13 de janeiro de 2016. Esclarecemos que, nos vários casos nos quais, neste projeto, procederemos a definir partes do corpo da lei, consultaremos esta página.

[9] O "texto" da lei (ou "corpo") contém a "*matéria legislada*, isto é, as disposições que alteram a ordem jurídica. Ele é composto por artigos, que, dispostos em ordem numérica, enunciam as regras sobre a matéria legislada. Na tradição legislativa brasileira, o *artigo* constitui a unidade básica para a apresentação, a divisão ou o agrupamento de assuntos de um texto normativo. Os artigos desdobram-se em parágrafos e incisos, e estes em alíneas." Além disso, é importante destacarmos que "o primeiro artigo da lei indicará o objeto e o âmbito de aplicação do ato normativo a ser editado de forma específica, em conformidade com o conhecimento técnico ou científico da área respectiva." Programa Interlegis, disponível em: http://www.interlegis.leg.br/acervo-historico-do-portal/20040422153337/leis.htm. Consulta em: 13 de janeiro de 2016.

Art. 2° A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino **deverá ser feita no horário regular de aula** dos alunos.
Art. 3° Os **sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira**, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola.
Art. 4° 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. 5° 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. 6° A União, no âmbito da política nacional de educação, estimulará e apoiará os sistemas estaduais e do Distrito Federal na execução desta Lei.
Art. 7° Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação.

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

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad

(BRASIL, Lei 11.161, de 05 de agosto de 2005, grifos nossos).

Da leitura, consideramos importante elencar a série de aspectos que julgamos relevantes para nosso trabalho. Assim, do Artigo 1° se depreende que a implantação da disciplina seria feita de modo gradativo nos currículos do Ensino Médio e o que nos interessa destacar é que o desdobramento desse artigo fixava o prazo de cinco (05) anos para a execução da lei a contar da data de sua sanção (2005), ou seja, até 2010. Dos Artigos 2° e 3° atentamos para o fato de que a oferta deveria ser feita no horário regular da aula ou pelos Centros de Ensino de Língua Estrangeira, que incluiriam, *necessariamente*, a língua espanhola. Nos Artigos 5° e 6°, temos que as "normas para execução" dessa Lei seriam emitidas pelos Conselhos Estaduais de Educação, com apoio da União.

Como antecipamos no final do item inicial desta Introdução, quando, no início desta pesquisa (2014), delimitamos nosso objeto foi num vínculo forte com parte das condições de produção da própria lei, considerando os prazos para sua implantação. Neste momento, em que devemos formular nosso objeto é preciso retomar as novas condições de produção, no caso, relativas à própria lei – revogada em fevereiro de 2017 – e de nossa pesquisa. Nesse sentido, afirmarmos que, já a partir dos debates que ocasionou a publicação da MP 746, de setembro de 2016, optamos – pensando em que nosso trabalho nos permitia percorrer trajetos da memória do espanhol no Brasil – por manter tanto o objeto de estudo quanto os objetivos propostos inicialmente, isto é, analisar como se materializava o que estava previsto na textualidade dessa Lei 11.161/2005 nos documentos jurídicos produzidos no Estado de São Paulo, especificamente no que se refere a sua implantação, tal como consta no Artigo 5°.

De acordo com essa opção, estudaremos, de modo central, os documentos que contêm as normas emitidas por esse Estado para a implantação do espanhol tal como era previsto

nessa lei. No entanto, como sabemos que não há inícios absolutos e como a data de 5 de agosto de 2005, em que esta foi sancionada, não funciona como uma estaca zero, discursivamente rastrearemos filiações de sentido e percorreremos trajetos de memória anteriores a essa lei. Faremos isso no próprio *arquivo jurídico*, especificamente, nos documentos que legislam sobre as línguas estrangeiras, fato que nos levará, nesse universo, a considerar o espanhol na relação com outras línguas. Vemos, então, que nosso objeto de pesquisa, olhado a partir de uma perspectiva discursiva, nos impõe uma expansão metodológica. Ao abordar essa documentação, os sentidos detectados em sua textualidade nos levarão a percorrer trajetos da memória discursiva (PÊCHEUX, [1983] 1999) e, assim, abordaremos documentos emitidos a partir de 1961, quando foi publicada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que também não funciona como estaca zero, mas que interpretamos, de acordo com fundamentações que mobilizaremos oportunamente, como um marco na história da legislação referente à educação no Brasil.

Esse movimento implicará a construção de um arquivo vinculado a três instâncias – Conselho Estadual de Educação (CEE-SP), Secretaria da Educação do Estado (SEE-SP) e Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (ALESP) – e o trabalho de interpretação dos documentos que o compõem. Ao analisarmos os documentos relativos a essas três instâncias do Estado de São Paulo, nossas principais perguntas são as seguintes: como são significadas as línguas estrangeiras e principalmente a espanhola e como operam certos apagamentos e deslizamentos[10] no modo de significá-las; e qual o lugar que o espanhol e que outras línguas estrangeiras ocupam no ensino regular. Além disso, o Artigo 3° da Lei 11.161/2005, que prevê que "os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola", nos leva a trabalhar com as marcas de indeterminação e de equivocidade (RODRIGUES, 2012) que aí operam pois, de acordo com o que se diz, "ao mesmo tempo" em que o espanhol estará na grade curricular regular, haverá a implantação dos "Centros de Ensino de Línguas Estrangeiras". Esta questão nos leva a nos perguntar também acerca de qual o lugar destas línguas no que, no Estado de São Paulo, se conhece, desde sua criação em 1987, como "Centros de Estudos de Línguas".

A formulação dessa série de questões ou perguntas de pesquisa se entrelaçam em função de abordar diferentes aspectos do objeto central: dar visibilidade para o *arquivo*

[10] Mobilizamos tais significantes acreditando que explicitam por si mesmos a capacidade conceitual que lhes atribuímos (Cf. Celada, no prelo).

jurídico[11] do Estado de São Paulo, analisando como nele se materializou o previsto na Lei 11.161/2005 no que se refere a implantação da Língua Espanhola nesse espaço. Trabalhar com este objeto implica, como já antecipamos, trabalhar com a memória sobre o espanhol no Brasil e, também, abordar questões que se vinculam às políticas de língua(s)[12].

Neste ponto julgamos importante realizar algumas antecipações sobre a conformação do *corpus* e das relações que pretendemos estabelecer entre os seus diversos componentes (resoluções, deliberações, decretos, etc.). Em primeiro lugar cabe justificar de modo mais detalhado a escolha que fazemos pelo Estado de São Paulo. Dentre as várias razões, destacamos o fato de que se trata de um Estado cuja força econômica é expressiva e notável no cenário nacional e que, além disso, conta com a maior Rede de Escolas Estaduais do país. A esse motivo, vem somar-se outro: é o espaço a partir do qual enunciamos, inclusive como docentes, aspecto que concebemos numa forte articulação com a presente pesquisa. Por fim, reconhecemos também que se trata de um Estado atravessado há muito tempo por movimentos migratórios diversos, fato que pode ou, ao menos, poderia afetar o modo como se significam as línguas estrangeiras na escola[13].

De um Estado com expressivos números na receita e economicamente desenvolvido[14] e que também possui uma boa infraestrutura educacional – de acordo com o Censo Escolar de 2014[15], conta com mais de cinco mil (5000) escolas administradas pela Secretaria da Educação do Estado[16] – podia se esperar uma certa posição de vanguarda (marcada por

---

[11] A definição de *arquivo jurídico* encontra-se em nota de rodapé na página 20 desta dissertação.

[12] É importante observamos que o trabalho que realizaremos trará luz às *condições de produção* para compreender a sanção da Lei 13.415/2017, no governo Temer, que responde a MPV 746/2016.

[13] Hoje a questão das migrações e dos refugiados é um fato mundial; no Brasil não é diferente e o espaço do Estado de São Paulo não fica alheio a esses processos: a questão, principalmente, da imigração de bolivianos e também de peruanos e paraguaios já ocorre há um bom tempo e atingiu um número expressivo, fenômeno que nos leva a observar que a língua espanhola – enquanto língua familiar de muitos alunos – está presente nas escolas, ao mesmo tempo em que é, de várias formas, silenciada (cf. Orlandi, 1992). Mais recentemente cabe mencionar a chegada de haitianos e sírios, fundamentalmente, na condição de refugiados – fato que coloca a questão da língua ou das línguas de modo central nesse espaço escolar.

[14] Com base nas Finanças Públicas de todos os Estados Brasileiros do ano de 2014 é que afirmamos que economicamente São Paulo se destaca: quando comparamos as Receitas Orçamentárias, percebemos que a sua é significativamente mais alta que a dos demais. Os números que confirmam esses dados estão no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ao consultar os Estados individualmente existe a opção "Finanças Públicas 2014". Disponível em: http://www.ibge.gov.br/estadosat/. Consulta em: 17 de janeiro de 2016. Também realizamos a pesquisa através do "Portal Compara Brasil", que permite o cruzamento de informações selecionadas sobre os Relatórios de Gestão Fiscal e os Relatórios Resumidos de Execução Orçamentária. Disponível em: http://comparabrasil.com/comparabrasil/estados/Paginas/planilhaItem.aspx?g=1. Consulta em: 17/01/2016.

[15] Conforme o site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) o Censo Escolar é "um levantamento de dados estatísticos educacionais de âmbito nacional realizado todos os anos e coordenado pelo Inep (...) é feito com a colaboração das secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país". Disponível em: http://portal.inep.gov.br/basica-censo. Consulta em: 17 de janeiro de 2016.

[16] Importante ressaltarmos que além dessas escolas existe um conjunto de mais de 200 que são mantidas e

celeridade e determinação) na forma de implantar a Lei do Espanhol. Como um argumento a mais a favor dessa projeção, cabe observar que se trata de um Estado que possui três Universidades Estaduais: a de São Paulo (USP), a de Campinas (UNICAMP) e a "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), além de contar com as Federais: a de São Paulo (UNIFESP) e a de São Carlos (UFSCar), sendo que quatro delas oferecem os Cursos de Letras/Habilitação Espanhol[17]. Este fato, de nossa perspectiva, funcionaria a favor da articulação de um diálogo entre a Secretaria da Educação e essas instituições com o objetivo de encontrar a melhor forma para a implantação da língua espanhola nos currículos da educação básica.

Neste ponto, para que seja possível analisar os documentos e estabelecer as relações que nos propomos é necessário situar-nos em um lugar teórico, tal como faremos no próximo item.

Articulação do *corpus* e dispositivo teórico

Para a construção e articulação do *corpus*, acerca do qual fizemos algumas antecipações no item anterior, foi necessário que compreendêssemos aspectos jurídicos e, também, relativos ao funcionamento das instituições envolvidas a partir de uma perspectiva discursiva. Desse modo, consideramos importante abordarmos, neste momento, aspectos do funcionamento das instâncias do Estado de São Paulo responsáveis pela emissão dos documentos com os quais trabalharemos e às quais já fizemos referência: Conselho Estadual de Educação, Secretaria da Educação do Estado e Assembleia Legislativa do Estado.

O primeiro deles, o Conselho Estadual de Educação (CEE), o órgão especificado no Artigo 5° do texto da Lei 11.161/2005, é responsável por interpretar as leis e produzir normas para implantá-las. Segundo o próprio site do CEE de São Paulo[18] sua “função é orientar a comunidade – população, escolas, instituições mantenedoras, profissionais da educação –

---

administradas por Universidades Estaduais, como a USP, UNESP e UNICAMP, e pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza” (vinculado à Secretaria Estadual de Desenvolvimento), além de outras Secretarias de Estado. A tabela que contém esses dados e os das escolas administradas pela Secretaria da Educação do Estado está disponível em: http://www.educacao.sp.gov.br/central-de-atendimento/ArquivosAtualizacao/Rede_Estadual_SE_CENSO2014.xlsx. Consulta em: 17 de janeiro de 2016.

Como estamos tratando do âmbito Estadual não mencionaremos as escolas mantidas pelo poder federal e pelo poder público municipal, mas essas informações podem ser encontradas em: http://www.educacao.sp.gov.br/central-de-atendimento/downloads.asp. Consulta em: 17 de janeiro de 2015.

[17] Citamos apenas as Universidades que possuem curso de Letras.

[18] Os Conselhos Estaduais de Educação foram criados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, tal como veremos no Capítulo 1 desta dissertação. Nesse sentido, o do Estado de São Paulo surgiu em 1963 por meio da Lei 7.940, disponível em http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1963/lei-7940-07.06.1963.html. Consulta em: 15 de fevereiro de 2016.

sugerindo, acompanhando e avaliando políticas, descentralizando decisões”[19]. Importante também explicarmos que o CEE é um dos órgãos vinculados à Secretaria da Educação do Estado (SEE) – a segunda das três instâncias referidas acima e que estamos abordando. Esta está incumbida de conduzir os assuntos referentes à educação principalmente no que se refere à demanda administrativa e pedagógica da Rede Estadual de Ensino e conta com outros órgãos que são “responsáveis pelo atendimento das escolas do interior e capital, distribuição e elaboração da merenda, recursos humanos e área pedagógica”[20]. Por fim, no que se refere à terceira das instâncias das quais tratamos, que se encontra num patamar mais elevado no que diz respeito à hierarquia de normas, temos a Assembleia Legislativa que é o órgão que representa o poder legislativo do Estado, elabora e aprova as leis e decretos estaduais, fiscaliza o poder executivo e tem como atribuições instituir tais normas para que sejam cumpridos os direitos e deveres na sociedade[21].

Colocamos em relação essas três instâncias pelo fato de que em nosso trabalho, nos centraremos, tal como antecipamos, nas normas produzidas anteriormente e posteriormente à sanção da Lei do Espanhol pelo CEESP e pela SEESP, mas também faremos referência a decretos emitidos pela ALESP[22]. Além disso, em determinados momentos, tentaremos estabelecer relações entre essa série de documentos e os registros encontrados de tomada de decisões e ações que preveem medidas e providências necessárias para a implantação da lei: a elaboração de projetos para a formação de professores, a produção e publicação de orientações curriculares, a reformulação das matrizes curriculares, a abertura de concursos públicos para provimento de vagas para professores, etc.[23].

Como já explicamos, partimos fundamentalmente do agenciamento[24] de documentos jurídicos e de normas produzidas no Estado de São Paulo nessas instâncias com o objetivo de incluir as línguas estrangeiras nos estabelecimentos de ensino e também de regulamentar a implantação da Lei 11.161/2005[25]. Nesse sentido, nossa pesquisa foi realizada por meio de

---

[19] Mais informações sobre o Conselho Estadual de Educação de São Paulo podem ser obtidas em: http://www.ceesp.sp.gov.br/portal.php/conheca_intro/conheca_cee. Consulta em: 01 de fevereiro de 2016.

[20] Informações sobre a estrutura da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo estão disponíveis em: http://www.educacao.sp.gov.br/portal/orgaos. Consulta em: 7 de fevereiro de 2016.

[21] Mais informações sobre a Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo e acerca de suas atribuições podem ser encontradas em: http://www.al.sp.gov.br/assembleia/atribuicoes/. Consulta em: 2 de março de 2016.

[22] Cabe observar que, além dos decretos legislativos, a ALESP pode instituir normas através de "projetos de leis, moções, resoluções e emendas". Essas e demais informações também se encontram no referido site da ALESP.

[23] De fato, neste ponto, reconhecemos a importância da análise de reformulações de currículos, aspecto que não incluímos em nosso recorte.

[24] Utilizamos esse termo porque pensamos que ele carrega de modo expressivo os sentidos de “busca” e de “reunião” (cf. Dicionário Houaiss, 2007), para dar conta da forma específica como aqui os documentos serão colocados em relação.

[25] Nosso *corpus* está incluído, na íntegra, no CD anexado à versão impressa desta dissertação; os documentos

buscas nos respectivos sites das instâncias já mencionadas[26] e, ao abordarmos os documentos, encontramos três tipos de atos normativos que o CEE-SP (Conselho Estadual de Educação de São Paulo) pode emitir: *pareceres, indicações* e *deliberações, e*ncontramos também *resoluções* emitidas pela Secretaria da Educação e, por fim, temos os *decretos* emitidos pela ALESP[27].

O fato de trabalharmos com três instâncias que emitem documentos, duas delas na ordem do jurídico e uma na ordem do legislativo, nos impõe uma determinada ordem no interior do nosso *corpus,* estabelecendo certas relações entre os documentos que abordaremos[28]. Em outras palavras, o que queremos dizer, é que por trabalharmos com o *arquivo jurídico*[29], há um funcionamento referente à organização que já está pré-estabelecido, o que nos leva a mobilizar definições da área do Direito. A isso se somará o nosso gesto de interpretação: agenciaremos fragmentos dos arquivos em questão e os entrelaçaremos de modo a reorganizá-los possibilitando, assim, (novas) formas de leitura. Nesse sentido, realizaremos a análise a partir dos pressupostos teóricos da Análise do Discurso de linha materialista, gesto que dará visibilidade à política de língua(s) inscrita nas textualidades abordadas[30].

---

estão divididos por capítulos e não serão abordados de modo exaustivo: apenas focalizaremos os fragmentos que, de acordo com o que a análise for solicitando, julgarmos importantes.

[26] A pesquisa online por meio dos sites do CEE-SP, da SEE-SP e da ALESP não foi suficiente para encontrarmos a série de documentos que abordaremos neste trabalho; para isso entramos em contato com o Centro de Referência em Educação (CRE) - Mário Covas que abriga um acervo dos documentos relativos ao sistema educacional do Estado de São Paulo e foi pela boa disposição e gestão de uma funcionária que pudemos obter alguns documentos que não encontrávamos, visto que as instalações estavam em reforma. Faltando dois meses para a entrega desta dissertação conseguimos realizar uma curta visita – o acervo ainda encontrava-se fechado para o público, mas nos foi concedida uma autorização específica – na qual tivemos acesso a ele no estado em que se encontrava naquele momento, pois a organização do mesmo não havia sido concluída.

[27] As especificações acerca destes documentos e suas respectivas funções serão abordadas no Capítulo 1.

[28] Nos interessam as considerações de Zoppi-Fontana, segundo a qual "todo arquivo responde a estratégias institucionais de organização e conservação de documentos e acervos, e através delas, de gestão de memória da sociedade." (2005: 97). Estamos introduzindo uma diferença entre *corpus* e *arquivo* que será aprofundada em nossa dissertação. Com o terno "arquivo" deixamos registro dessa relação de boa parte de nosso *corpus* com a organização e com o funcionamento das instituições respectivas. Já com o termo "corpus", estamos fazendo referência ao específico agenciamento que realizamos nesse trabalho desse arquivo ou dessa série de arquivos, como veremos. Neste item no qual falamos sobre a articulação de nosso corpus, consideramos relevante realizar uma observação a respeito deste conceito com base no que Zoppi-Fontana explicita a partir de uma análise da legislação vigente sobre a presença do comércio informal nas ruas do município de Campinas: a autora explica que o fechamento de seu *corpus* "é necessariamente provisório e se dá juntamente com a finalização das análises." (id.: 96), movimento que também ocorre em nossa pesquisa.

[29] Rodrigues define o arquivo jurídico como "o conjunto de documentos que faz circular uma norma jurídica, ou seja, os textos com os quais se constroem e impõem as leis" (2012: 184).

[30] Tomamos o conceito de política de línguas de Orlandi (2007), o qual a autora pensa a partir da Política Linguística e, tentando se distanciar de alguns sentidos que esta última implica, passa a explicar que:

> não há possibilidade de se ter a língua que não esteja já afetada desde sempre pelo político. Uma língua é um corpo simbólico-político que faz parte das relações entre sujeitos na sua vida social e histórica. Assim, quando pensamos em políticas de línguas, já pensamos de imediato nas formas sociais sendo significadas por e para sujeitos históricos e simbólicos, em suas formas de existência, de experiência, no espaço político de seus sentidos." (ibid.: 8).

Consideramos ainda que os documentos que compõem o *corpus* que construiremos fazem parte das *condições de produção*, no sentido em que Pêcheux as define: segundo o autor, "*é impossível analisar um discurso como um texto,* isto é, como uma sequência linguística fechada sobre si mesma, mas é necessário referi-lo ao *conjunto de discursos possíveis* a partir de um estado definido das condições de produção" ([1969] 2014: 78, grifos do autor). Nas *condições de produção* dentro das quais delimitamos e estruturamos nosso *arquivo* fazemos questão de dar destaque para o conceito de *espaço de enunciação* (GUIMARÃES, 2002) que viria a designar um aspecto de tais condições; segundo o autor, esse espaço é de "funcionamento de línguas, que se dividem, redividem, se misturam, desfazem, transformam por uma disputa incessante. São espaços 'habitados' por falantes, ou seja, por sujeitos divididos por seus direitos ao dizer e aos modos de dizer", esta definição permite que o ator conclua que o "espaço da enunciação é um espaço político." (id.: 18) e, para nós, esse espaço está atravessado por discursos de integração — inclusive àqueles que se vinculam ao tratado do Mercosul[31].

A partir de nosso gesto de interpretação que, como afirmamos, considera as *condições de produção* da documentação que analisaremos, antecipamos que o modo de abordar o "arquivo" se desdobra ao redor do que implica a implantação da Lei 11.161/2005 – prevista fundamentalmente no seu artigo 5°. Considerando a importância de realizar nosso trabalho de análise num vínculo forte com a "memória discursiva[32]", nosso *corpus* incluirá documentos do Estado de São Paulo anteriores a essa lei – partindo da primeira LDB, que consideramos um documento importante na legislação educacional brasileira: de fato, interrompeu uma rotina já que, segundo Rodrigues, foi "a primeira legislação específica sobre a educação do país a tramitar regularmente no Congresso Nacional e ser sancionada pelo presidente da República." (2012: 81).

Já no que se refere à documentação posterior à Lei 11.161/2005 – que nos permite trabalhar com a implantação da língua espanhola nela prevista –, deveremos fazer algumas observações para compreender como articularemos essa parte de nosso *corpus*. Para tanto, retomamos a "*disjunção entre e língua estrangeira da escola* e a *língua estrangeira dos*

---

[31] Um exemplo de como nesse Tratado as línguas se vinculam aos discursos de integração é o Protocolo de Intenções do Mercosul – já mencionado em nota de rodapé no item anterior – no qual se reitera a intenção de que as línguas oficiais, segundo o Tratado de Assunção, fossem ensinadas nos países integrantes por meio dos sistemas educativos.

[32] Este conceito, elaborado fundamentalmente por Achard ([1983] 1999) e Pêcheux ([1983] 1999) será retomado em vários momentos de nosso trabalho; porém, neste momento, consideramos relevante trazer uma definição esclarecedora realizada pelo segundo desses autores: "Memória deve ser entendida aqui não no sentido diretamente psicologista da 'memória individual', mas nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas e na memória construída do historiador" (ibid.: 50).

cursos livres", trabalhada por Rodrigues (2012: 143, grifos da autora):

> os artigos 3° e 4° da Lei 11.161, ao preverem a implantação de "Centros de Ensino de Língua Estrangeira" nos sistemas públicos de ensino (artigo 3°) e a matrícula dos alunos "em cursos e Centros de Estudos de Língua Moderna" na rede privada (artigo 4°), materializam na textualidade jurídica essa disjunção, funcionando no sentido de legitimar uma prática que se vincula à memória sobre o ensino das línguas estrangerias em contexto escolar que, a partir das LDBs, se instaura no arquivo jurídico. (ibid.).

A implantação dos Centros de Ensino de Línguas Estrangeiras vinculados ao ensino fora do horário regular, ou seja, como conteúdo extracurricular, nos interessa porque, como já foi observado por Rodrigues, entra em relação com o *processo de desoficialização do ensino de línguas estrangeiras* (ibid.). A autora explica que nesse processo a lei assume a memória do descrédito do lugar da língua estrangeira (e de seu ensino eficaz na escola em relação aos cursos livres) quando prevê que a oferta será obrigatória, mas a matrícula facultativa (id.: 277). De fato, com base no estudo dessa mesma autora, nós poderíamos acrescentar que os artigos 3º e 4º da lei, de alguma maneira, afetam ou até "desdizem" o dito nos primeiros (especialmente no 1), comprometendo a efetividade da implantação prevista no documento.

De acordo com a abordagem que acabamos de expor acerca desta *disjunção* apontada por Rodrigues (2012) na textualidade da Lei 11.161/2005 e a partir de uma perspectiva discursiva é que podemos realizar recortes na continuidade do arquivo, de modo que dividimos os documentos posteriores à lei em três *séries*. A primeira delas é constituída por *resoluções* emitidas pela SEE-SP e por documentos emitidos pelo CEE-SP, os quais normatizam o ensino de línguas estrangeiras e do espanhol nas escolas regulares, inclusive com uma complementação sobre as escolas de tempo integral. A segunda, é composta por normativas que legislam acerca dos Centros de Ensino de Línguas (CELs), contém *resoluções* que dispõem sobre esses Centros e também *decretos* emitidos pela ALESP, dentre os quais analisaremos o que cria os CELs (1987). A terceira e última, que chamamos "série do entremeio", está conformada por *resoluções* marcadas por uma contradição: ao mesmo tempo que nelas se dispõe acerca das reformulações curriculares referente à língua estrangeira moderna para o Ensino Médio, também se aponta para o ensino nos CELs[33].

Neste ponto, estamos preparados para antecipar o modo como se textualizará esta

[33] Apresentaremos o conceito de *entremeio* de Orlandi (1996) de modo mais detalhado em nossa dissertação, mas adiantamos que o utilizamos para designar a zona ou lugar de nosso corpus no qual se materializa a "equivocidade" da lei (com certos efeitos de contradição) que não se resolvem em sua textualidade.

pesquisa, que segmentaremos em três capítulos. No primeiro, trabalharemos com documentos anteriores à lei e focalizaremos apenas o currículo regular. No segundo, abordaremos os documentos que legislaram sobre a implantação da Lei do Espanhol e os que foram emitidos no mesmo período e que dispunham sobre outras línguas – nosso foco estará ainda mantido no currículo regular. No terceiro, nos concentraremos nos Centros de Estudos de Línguas (CELs) que se vinculam ao âmbito extracurricular e isto nos levará, num primeiro momento, a produzir um movimento que retoma o gesto do capítulo 1, no sentido de que vai para atrás na memória e nos permitirá conhecer a história de tais Centros. Num segundo momento, o movimento irá na direção de abordar documentos emitidos com posterioridade à lei, que normatizaram exclusivamente sobre esses mesmos Centros e, por fim, trabalhar com os que definimos como pertencentes ao "entremeio". Todos esses movimentos de análise nos levarão às Considerações Finais.

Por fim, incluímos as Referências Bibliográficas tanto das obras consultadas para realizar esta pesquisa quanto da documentação abordada. E, também, como já antecipamos em nota de rodapé, no CD anexado à versão impressa desta dissertação o leitor poderá encontrar todos os documentos distribuídos em três pastas: uma para cada capítulo e, internamente, organizados de acordo com as instâncias em que foram emitidos.

CAPÍTULO 1

AS LDBS ENQUANTO *CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO* DOS DOCUMENTOS DO ESTADO DE SÃO PAULO

Neste capítulo, como já determinamos na Introdução, nos concentraremos em estudar e em interpretar como foi significada a língua espanhola a partir do modo que se projetou seu lugar com relação ao ensino e às outras línguas estrangeiras na legislação do Estado de São Paulo no período anterior à Lei 11.161/2005. Trabalharemos, fundamentalmente, com as relações[34] que podemos estabelecer entre documentos produzidos no âmbito estadual e os do âmbito federal a partir de 1961 até a sanção da Lei em questão. A determinação de partirmos dessa data – como foi dito na Introdução desta dissertação – é marcada pela publicação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – que foi a "primeira legislação específica sobre a educação do país a tramitar regularmente no Congresso Nacional e ser sancionada pelo Presidente da República", tal como registra Rodrigues (2012: 81), cujo trabalho será fundamental neste capítulo. Esta LDB e as posteriores "emolduram" nosso *corpus* ao funcionar como fatores relevantes que fazem parte das *condições de produção* dos documentos do Estado de São Paulo sobre os quais nos debruçaremos.

Importante observarmos ainda, com base também em observações dessa autora, que "as legislações anteriores eram Decretos ou Decretos-Lei do Poder Executivo e, portanto, não passavam pela instância do Poder Legislativo para poderem vigorar" (ibid.). Além de ocorrer uma mudança na forma de legislar, houve também uma alteração significativa nas normativas sobre a oferta das Línguas Estrangeiras; por essa razão, será produtivo colocar as LDBs em relação pelo menos com o último Decreto-Lei, o n°. 4.244 de 1942.

A documentação do Estado de São Paulo que abordaremos é composta por decretos, resoluções, pareceres, deliberações e indicações; oportunamente, especificaremos o que cada um destes documentos representa no âmbito jurídico bem como a instância que o produziu: Assembleia Legislativa do Estado, Secretaria da Educação do Estado e Conselho Estadual de

---

[34] Quando explicitamos que pretendemos "estabelecer relações entre os documentos" estamos mobilizando um conceito da Análise do Discurso. Orlandi explica que as "condições de produção, que constituem os discursos, funcionam de acordo com certos fatores" e um deles é o que nessa teoria se denomina "relação de sentidos". Segundo a autora:

> não há discurso que não se relacione com outros. Em outras palavras, os sentidos resultam de relações: um discurso aponta para outros que o sustentam, assim como para dizeres futuros. Todo discurso é visto como um estado de um processo discursivo mais amplo, contínuo. Não há, desse modo, começo absoluto nem ponto final para o discurso. Um dizer tem relação com outros dizeres realizados, imaginados ou possíveis. (1999: 39).

Educação. Esclarecemos que alguns deles formam parte do *arquivo jurídico* – conceito que já especificamos na Introdução – composto fundamentalmente por Decretos e Resoluções, e outros se vinculam a tal arquivo de diferentes formas, como veremos de modo detalhado posteriormente.

Para um melhor entendimento do caminho que percorreremos neste capítulo, explicitamos que num primeiro momento trabalharemos – com base na pesquisa de Rodrigues (2012) – com as LDBs, interpretando que fazem parte das *condições de produção* dos documentos que focalizaremos; posteriormente nos dedicaremos a analisar os documentos do Estado de São Paulo, ao vinculá-los às respectivas LDBs em vigência.

Apesar de transitarmos – como já explicamos – pela temporalidade na qual vigoram as LDBs, cabe esclarecer que nos interessam fundamentalmente os documentos emitidos no período correspondente à vigência da LDB de 1971, sobretudo os produzidos na década de 80, e isto por duas razões: primeiramente, porque numa pré-análise notamos que há um expressivo aumento na quantidade de documentos que legislam acerca da implantação de línguas estrangeiras – não apenas da espanhola – elaborados e sancionados pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) neste período e, em segundo lugar, devido à criação dos Centros de Estudos de Línguas (CELs) em 1987, porque interpretamos tal criação como um acontecimento que, como tal, será analisado no terceiro capítulo.

Cabe esclarecer, por fim, que dividiremos este capítulo em quatro itens: no primeiro, trabalharemos com a moldura de nosso *corpus* – as LDBs – e, nos seguintes, com os documentos do Estado de São Paulo, tal como explicitaremos mais adiante, ao concluir o próximo item.

1. As LDBs como molduras

Antes de adentrarmos nas especificações das LDBs nos centraremos no já mencionado Decreto-Lei n° 4.244 de 1942, por um lado, para compreender o corte no modo de legislar sobre as línguas com relação às LDBs e, por outro, porque sua textualidade[35] ressoará na documentação de São Paulo que analisaremos. Este Decreto-Lei ou Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942 ficou conhecido também como Reforma de Capanema, porque foi através dele que a educação nacional passou por um processo de reestruturação, liderada, justamente,

[35] Quando mobilizamos esse significante, que de alguma forma já tem se consagrado na Análise do Discurso, queremos resgatar a relação conceitual entre texto e discurso, frisando sobretudo a materialidade do primeiro, ou seja, a relação que pode ser estabelecida entre ele (como um recorte dentro do continuum do discurso) e a sua exterioridade: isto é, as *condições de produção*, a história.

pelo então Ministro da Educação e da Saúde Gustavo Capanema.

O ensino das Línguas Estrangeiras neste documento estava previsto no nível Secundário, que era dividido em dois ciclos: o ginasial, posterior ao primário com duração de quatro anos e o colegial – de três anos. Segundo Rodrigues este último nível "dividia os estudantes de acordo com suas preferências acadêmicas entre os cursos clássico e científico" (2012: 68-69). As línguas estrangeiras oferecidas no primeiro ciclo, o ginasial, eram: Latim e Francês no primeiro ano e nos três últimos anos além destas línguas aparecia também o Inglês. Já no colegial, apareciam as seguintes línguas: no Curso Clássico, no primeiro ano Latim, Grego, Francês ou Inglês e Espanhol, e no segundo ano as mesmas línguas, com exceção do espanhol e no terceiro apenas Latim e Grego; no Curso Científico, no primeiro ano Francês, Inglês e Espanhol, no segundo, Francês e Inglês, e no terceiro não aparecia nenhuma língua estrangeira.

Rodrigues explica que um dos aspectos importantes que se pode destacar deste Decreto de 1942 é que é o "primeiro texto legal (…) que expressa a obrigatoriedade da língua espanhola nas escolas secundárias do país." (2012: 75). O espaço do espanhol naquele momento, segundo a própria autora, se comparado com o que o inglês e o francês ocupavam, podia ser considerado "meramente simbólico" (id.: 76); de fato, essas duas línguas, ao lado do Latim, eram as obrigatórias que possuíam maior carga horária.

É relevante para nossa pesquisa estabelecermos relações entre este decreto e a LDB de 1961, sobretudo ao observarmos que no primeiro estava previsto o ensino de mais que uma Língua Estrangeira Moderna e/ou Clássica e que na textualidade da LDB de 1961, como destaca Rodrigues, não apenas foram excluídas as línguas estrangeiras da grade de disciplinas obrigatórias na estrutura curricular como também não se fez referência alguma a "língua estrangeira'" (2012: 84)[36]. Quando a autora explica que as línguas estrangeiras foram excluídas toma como referência a valorização destas nos decretos anteriores, inclusive no de 1942 (id: 88)[37]. A partir desta premissa e da análise desenvolvida, Rodrigues conclui que na textualidade da LDB de 1961 se materializava um "apagamento das línguas que habitavam o espaço escolar" (2012: 88), o que começava a configurar, segundo a própria autora, um *processo de desoficialização* das línguas estrangeiras "por parte das instâncias

[36] Rodrigues explica ainda que existia uma única possibilidade de inserção das línguas estrangeiras nesta legislação de 1961 e essa "se abria a partir do estipulado na alínea b) do artigo 40, que permitia 'aos estabelecimentos de ensino escolher livremente até duas disciplinas optativas para integrarem o currículo de cada curso'" (2012.: 84).

[37] Esclarecemos que trabalhamos com o Decreto de 1942 porque este vigorou até a LDB de 1961, mas não é apenas em sua textualidade que estava previsto o ensino de várias línguas estrangeiras, em decretos anteriores as Línguas Estrangeiras também estavam presentes. Para um estudo pormenorizado, cf. Rodrigues (2012).

governamentais que regulamentam os currículos das escolas brasileiras" (ibid.).

Ao longo deste capítulo compreenderemos os vários sentidos do *processo de desoficialização,* mas é importante anteciparmos que, ainda segundo a autora, não apenas na LDB de 1961, mas também nas posteriores, foi se dissociando "o estudo de línguas estrangeiras das demais matérias do currículo escolar" e esse constituiu um dos modos mediante os quais tal processo foi tomando corpo ao mesmo tempo em que consolidava o imaginário segundo o qual não se aprende Língua Estrangeira na escola (id.: 99-100). Uma das interpretações desse processo se materializa através de um jogo de determinação/indeterminação marcado linguisticamente, no qual o Estado começa a se desobrigar do ensino de línguas estrangeiras[38].

Ainda acerca da textualidade da LDB de 1961 é importante destacarmos que esta "foi a responsável pela criação do Conselho Federal de Educação cuja finalidade (...) seria a de determinar a obrigatoriedade de algumas disciplinas comuns para todos os estabelecimentos de ensino do país, que formariam um currículo básico nacional." (RODRIGUES, 2012: 82). E, para que os "estados pudessem participar ativamente do processo de organização da estrutura curricular", que consistia sobretudo em completar o quadro das disciplinas obrigatórias e determinar as que seriam incluídas como optativas considerando a realidade de cada lugar, foram criados também os Conselhos Estaduais de Educação (id.: 82-83).

Em 1971 é promulgada a Lei 5.692 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB) e em 1976 a Resolução n. 58, emitida pelo Conselho Federal de Educação[39]. Em ambos os documentos é previsto o ensino de língua estrangeira, mas na textualidade de cada um a oferta do mesmo é significada de modo distinto, aspecto que também trabalharemos a partir do estudo de Rodrigues (2012).

A autora começa por observar que, na LDB de 1971 "voltou a emergir o sintagma 'línguas estrangeiras' (…) nas opções previstas entre as disciplinas a serem escolhidas pelos Conselhos Estaduais de Educação para compor a grade curricular dos estabelecimentos de ensino" (id.: 91). Vejamos o fragmento da lei citado pela própria autora:

---

[38] Trata-se de um jogo de determinações/indeterminações linguísticas que entendemos a partir das reflexões de Payer, quem explica que a "memória lingüística vem então de imediato lembrar que na tradição dos estudos da linguagem a idéia de delimitação dos sentidos aparece refletida na noção de *determinação*, que se opõe à de indeterminação, no sentido de generalização, indefinição e também de explicação geral (e não exemplificação). (1995: 43). Tal consideração implica abordar marcas de generalização/especificação e, também, de ausências de sintagmas, apagamentos e silenciamentos.

[39] No que se refere à Resolução de 1976, que compõe o *corpus* do trabalho de Rodrigues (2012), a autora esclarece que "uma *resolução* como esta, emitida pelo Conselho Federal de Educação, consiste num documento que regula ou altera determinada matéria (lei) como uma imposição desse órgão do governo". (id. 94).

> 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. (BRASIL, 1971 *apud* RODRIGUES, ibid.).

Rodrigues ainda interpreta que "não há nenhuma determinação sobre quais poderiam ser as 'línguas estrangeiras' incluídas nesse bloco[40]" (2012: 91) e explica que "não aparece nessa legislação nenhum limite numérico para a inclusão de 'línguas estrangeiras' nos currículos do 1º ou do 2º graus" (ibid.); características que, quando contrastadas com a textualidade do Decreto de 1942 no qual "as línguas a serem estudadas apareciam designadas entre as disciplinas a cursar em cada nível de ensino" (ibid.), configuram a existência de um *processo de indeterminação*.

É importante atentarmos também para a relação que a autora (ibid.) estabelece entre o sintagma presente na LDB de 1971: "ensino de línguas estrangeiras", no plural, e a textualidade da Resolução 58/1976, na qual "língua estrangeira moderna" aparece no singular e especificada mediante o adjetivo "moderna":

> O estudo de Língua Estrangeira Moderna passa a fazer parte do núcleo comum, com obrigatoriedade para o ensino de 2º grau, recomendando-se sua inclusão nos currículos de 1º grau, no caso deste último, onde as condições o indiquem e permitam. (Art. 1°, BRASIL, 1976 *apud* RODRIGUES, id.: 94).

A partir da interpretação do adjetivo "moderna" como um indício de especificação a autora conclui, a partir do contexto no qual essa resolução foi produzida, que seria possível identificar o sintagma "Língua Estrangeira Moderna"

> apenas com algumas línguas, que por um lado, possuíam prestígio internacional enquanto línguas veiculares e, por outro, estavam dotadas da mais recente tecnologia que as metodologias de ensino de línguas estrangeiras da época preconizavam como base para o êxito no processo de aprendizagem. (RODRIGUES, 2012, ibid.).

A partir dessas explicações, Rodrigues faz duas observações acerca da determinação que o sintagma produz: a primeira é que este se vincula a uma "língua veicular ocidental" e, a segunda que "língua moderna" se relaciona com "aquelas que, naquela época, já se encontravam suficientemente *instrumentalizadas* para serem ensinadas dentro de uma certa metodologia" (2012: 94-95, grifos da autora). Aspectos esses que levam a autora a concluir algo relevante para a análise que desenvolveremos nos próximos itens deste capítulo, como

[40] O termo "bloco" retoma os elementos enumerados no sintagma da lei citado pela autora: "o ensino de línguas estrangeiras e outras disciplinas, áreas de estudo e atividades" (ibid.).

veremos oportunamente, sobretudo porque afirma que:

> ambas as determinações – *língua veicular ocidental* e *língua instrumentalizada* – concorrem para que o inglês seja identificado como a *única* língua que cumpre esses requisitos necessários para habitar o espaço escolar, ainda que a legislação não a especifique como tal. (ibid., grifos da autora).

Apesar dessas marcas de determinação, a Resolução 58/1976 apresentava, sobretudo, marcas de uma indeterminação – instaurada na discursividade da LDB de 1971 – "segundo a qual o ensino de línguas estrangeiras pode se constituir em conteúdo prescindível se tal *solução se aconselha* ou se não houver *condições que o indiquem ou permitam*" (ibid., grifos da autora). Rodrigues interpreta ainda que os artigos desta Resolução de 1976 "funcionaram como substitutivos aos da LDB de 1971" (2012.: 94) e afirma que, apesar das alterações na textualidade desta resolução que acabamos de apresentar, o *processo de desoficialização* continuou se desenvolvendo.

Nesse sentido, ainda segundo a autora, tal processo permanece presente na textualidade da Lei 9.394 de 1996 (LDB de 1996) quando previa-se no inciso IV do artigo 24º que as escolas fossem organizadas em "classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes e outros componentes curriculares" (BRASIL, 1996 *apud* RODRIGUES, id.: 99).

O jogo entre determinação/indeterminação linguística que marca a textualidade destes documentos que apresentamos até o momento faz parte do modo como se materializa no *arquivo jurídico* o processo discursivo de *desoficialização das línguas estrangeiras* e configura, como já adiantamos, as *condições de produção* nas quais os documentos sobre os quais nos debruçaremos neste capítulo foram produzidos. Em nossa tentativa de abordar trajetos sobre a memória da língua espanhola no Estado de São Paulo será necessário, além de abordarmos os aspectos relativos às *condições de produção* que já explicitamos, resgatarmos documentos que legislem acerca dessa língua – o próprio espanhol – e de outras línguas estrangeiras e também considerarmos a reflexão já produzida por outros autores sobre a textualidade de tais documentos. Desse modo, trabalharemos, fundamentalmente, textos jurídicos que iremos vinculando às respectivas LDBs em vigência.

A seguir, apresentamos uma tabela que mapeia e ilustra a série de documentos que analisaremos nos próximos itens deste capítulo:

<table>
<tr><th colspan="2">Documentos do âmbito federal</th><th colspan="3">Documentos do Estado de São Paulo</th></tr>
<tr><th>Congresso Nacional</th><th>Conselho Nacional de Educação (antigo CFE)</th><th>Assembleia Legislativa do Estado</th><th>Secretaria Estadual de Educação</th><th>Conselho Estadual de Educação</th></tr>
<tr><td>Decreto de 1942</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td rowspan="2">LDB de 1961</td><td rowspan="2"></td><td>Decreto 45.159-A/1965</td><td rowspan="2"></td><td>Resolução 7/1963</td></tr>
<tr><td>Decreto 45.907/1966</td><td>Parecer 1/ 1966</td></tr>
<tr><td rowspan="9">LDB de 1971</td><td rowspan="4">Resolução 8/1971</td><td rowspan="4"></td><td rowspan="4"></td><td>Indicação 1/1972</td></tr>
<tr><td>Deliberação 1/1972</td></tr>
<tr><td>Deliberação 2/1972</td></tr>
<tr><td>Deliberação 18/1972</td></tr>
<tr><td rowspan="5">Resolução 58/1976</td><td>Decreto 10.623/1977</td><td>Resolução 236/1983*</td><td rowspan="5">Parecer 408/1987

Indicação 6/1996</td></tr>
<tr><td>Decreto 11.625/1978</td><td>Resolução 356/1984</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Decreto 27.270/1987</td><td>Resolução 355/1984</td></tr>
<tr><td>Resolução 1/1985</td></tr>
<tr><td>Proposta Curricular de Língua Estrangeira Moderna: Inglês (1986)
Resolução 100/1987</td></tr>
<tr><td rowspan="3">LDB de 1996</td><td>Resolução 2/1998</td><td></td><td>Resolução 4/1998</td><td>Indicação 9/1997</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Resolução 3/1998</td><td rowspan="2"></td><td rowspan="2">Resolução 7/1998</td><td rowspan="2">Indicação 9/2000*</td></tr>
</table>

Quadro 1: Documentos do Estado de São Paulo em relação com os do âmbito federal[41].

Cabe lembrar que trabalharemos com estes documentos considerando-os em sua relação com a respectiva LDB em vigência. Para tanto, serão analisados em subitens cujos títulos registram uma regularidade detectada por nós na própria análise que apresentamos[42].

Antes de começarmos essa análise, consideramos necessário esclarecer as designações que recebem os documentos com os quais trabalharemos e suas respectivas funções, bem como as relações que entre eles se estabelecem no funcionamento do *arquivo jurídico* do Estado de São Paulo.

Desse modo, é necessário compreendermos que para que uma LDB fosse regulamentada no âmbito estadual, as normas seriam fixadas pelo Conselho Estadual de Educação – lembramos que a criação destes foi determinada pela LDB de 1961 e estes passaram a ser encarregados de "completar a grade curricular de diferentes graus do ensino escolar tanto com disciplinas obrigatórias como também com optativas" (RODRIGUES,

[41] Esclarecemos que o signo * se refere a documentos que consideramos importante embora, pela sua textualidade, não acreditemos necessário contemplá-los em nossa análise.

[42] Lembramos que os documentos apresentados no diagrama se encontram, na íntegra e de acordo com a organização indicada no final de nossa Introdução, no CD incluído na contracapa da versão impressa desta dissertação.

2012: 83). Importante explicarmos que a partir da LDB de 1996 as responsabilidades passaram a se dividir entre União, Estado e Município em regime de colaboração.

Trataremos especificamente do Estado de São Paulo, neste caso o CEE-SP produz três tipos de documentos fundamentalmente: as deliberações, as indicações e os pareceres. Acerca da função destes documentos esclarecemos que, de acordo com o próprio site do Conselho, que: *deliberação* "é a norma geral e abstrata que trata de matéria atinente à organização e funcionamento do Sistema Estadual de Ensino"; *indicação* "é o documento de autoria de Conselheiro, de uma das Câmaras ou Comissão, refletindo posição doutrinária sobre matéria relevante de atribuição do Colegiado", e *parecer* é inicialmente um relatório que recebe o voto do Relator sobre matéria de uma Câmara ou Comissão submetida ao seu exame[43].

Considerando, pois, todos estes esclarecimentos, neste momento iniciamos a análise dos documentos do Estado de São Paulo que foram emitidos durante a vigência da LDB de 1961.

2. A permanência da especificação das línguas estrangeiras

No contexto da LDB de 1961 observamos a publicação de três documentos que contribuirão para nossa análise e que trabalharemos no decorrer deste item: a Resolução n° 7, de 23 de dezembro de 1963 emitida pelo Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE-SP); o Decreto n° 45.159-A, de 19 de agosto de 1965 emitido pela Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (ALESP) e o Decreto 45.907, de 12 de janeiro de 1966 também da ALESP.

Para que seja possível analisarmos a textualidade destes documentos, é necessário observar que a Educação Básica, que hoje compreende o ensino Infantil, Fundamental e Médio naquele momento, desde a Reforma de Capanema e também a partir da LDB de 1961, dividia-se em Ensino Primário e Secundário. Este último, por sua vez, se subdividia entre orientações que permitiam aos alunos escolherem, de acordo com suas preferências, entre: curso secundário, técnico e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário

[43] Além desses documentos, destacamos as *resoluções* e os *decretos* – cuja definição já abordamos – pois trabalharemos com ambos ainda neste capítulo. As primeiras são usualmente emitidas pela SEE-SP (Secretaria da Educação do Estado), mas, no período que comporta os anos 60 também foram produzidas pelo CEE-SP (Conselho Estadual de Educação) e, como já registramos em nota de rodapé, são responsáveis por regular ou alterar "determinada matéria (lei) como uma imposição desse órgão do governo" (RODRIGUES, 2012: 94). Com relação aos *decretos*, já comentamos também que são textos legais que não passam pela tramitação regular das instâncias legislativas (RODRIGUES, 2012: 20) e que são colocados em funcionamento pelo Poder Executivo (id.: 26), neste caso nos referimos ao Poder Executivo Estadual, o Governo do Estado de São Paulo por meio da ALESP (Assembleia Legislativa).

(BRASIL, 1961)[44].

Interessa-nos o Ensino Secundário, compreendido por Ciclo Ginasial (hoje Fundamental) e Colegial (hoje Médio) porque são os níveis de que tratam os documentos que analisaremos neste item, sobretudo no que se refere à oferta de línguas estrangeiras dentre as disciplinas *obrigatórias complementares* e *optativas*, e a como estas línguas estão determinadas. Para tanto, num primeiro momento trabalharemos com as *complementares* e, posteriormente, com as *optativas.*

Para interpretarmos a normativa que trata das primeiras na Resolução 07/1963 é preciso levar em consideração que este documento, como já mencionamos, foi emitido pelo CEE-SP e esperava-se que as normas estabelecidas para a elaboração dos currículos dos estabelecimentos de ensino cumprissem com o previsto na LDB de 1961. Referente à oferta destas disciplinas nos ciclos Ginasial e Colegial temos os seguintes artigos[45]:

Resolução n° 7/1963 – CEE-SP		
	Ciclo Ginasial	Ciclo Colegial[46] Secundário
Disciplinas Obrigatórias Complementares	**SD1** Art. 2.° — O número de disciplinas obrigatórias **do ciclo ginasial dos cursos de grau médio** será complementado, no sistema estadual de ensino, de acordo com uma das seguintes orientações: a) Desenho e uma língua; b) Desenho e uma disciplina específica; c) Uma língua e uma disciplina específica. (…) § 2.° — **A língua, a que se referem as alíneas a e c deste artigo, será uma das seguintes: Francês, Inglês ou Latim**. § 3.° — São consideradas disciplinas específicas, para o efeito do disposto nas alíneas b e c deste artigo, as ciências, artes ou técnicas específicas do ensino comercial, industrial, agrícola, de economia doméstica e artístico, constantes das relações indicadas no artigo 3.°. (ESTADO DE SÃO PAULO, 1963, grifos nossos).	**SD2** Art. 10 — O número das disciplinas obrigatórias do **curso colegial secundário** será complementado pela Filosofia e por uma língua, observada a seguinte distribuição: Orientações "A" e "C" — Filosofia, duas séries, e língua, duas séries; Orientação "B" — Filosofia, uma série, e língua, duas séries. Parágrafo único — **A língua, a que se refere este artigo, será uma das seguintes: Francês, Inglês ou Latim.** (ibid., grifos nossos).

Começaremos a abordar o artigo referente ao Ciclo Ginasial a partir das considerações que Guimarães faz sobre estudar a "enumeração como um modo enunciativo que atribui

[44] Esclarecemos que colocamos "técnico" no singular, mas em alguns Estados estava previsto mais de um ensino técnico: por exemplo, em São Paulo – tal como veremos em seguida. Consideramos importante, também, marcar a diferença entre a Reforma de Capanema e a LDB de 1961 no que concerne à divisão do Ensino Secundário: a primeira dividia-o em "Clássico" e "Científico", já a segunda em "Secundário", "Técnico" e de "Formação de Professores"; de fato, ambas as divisões aparecerão nos documentos que trataremos neste capítulo.

[45] Sempre que os fragmentos da documentação citada forem objeto de análise, os disporemos em SDs (sequências discursivas) (cf Courtine ([1981] 201).

[46] Além do colegial Secundário que especificamos havia também os Técnicos (Industrial, Comercial, Agrícola e de Economia Doméstica), o Artístico e o de Formação de Professores, nos quais não estava prevista a oferta de línguas estrangeiras dentre as *obrigatórias complementares.*

sentido à expressões linguísticas" e, considerando que através dela é possível produzir "acesso à materialidade linguística das coisas" (2009: 49), é que interpretamos o primeiro fragmento do seguinte modo: há "disciplinas obrigatórias" e há "disciplinas obrigatórias complementares", apesar de as segundas serem denominadas também como "obrigatórias" a especificação "complementares" é a que articula a relação com as primeiras e sua oferta pode ser realizada especificamente por meio de: "desenho", "uma língua" e "disciplina específica" (itens a), b) e c) do artigo 2º)[47]. A especificação do sintagma "uma língua", por sua vez, é dada no Parágrafo 2° através da possibilidade de uma enumeração que se materializa numa coordenação organizada pela disjunção: "Francês, Inglês ou Latim".

Passamos agora ao Ciclo Colegial, para o qual a oferta das disciplinas *obrigatórias complementares* está prevista no Artigo 10. Neste, de novo, encontramos um procedimento de enumeração, no caso, com uma diferença: as disciplinas referenciadas são "filosofia" e "uma língua". Já a especificação deste último sintagma ocorre da mesma forma: "Inglês, Francês ou Latim", neste sentido temos um paralelismo entre o que está previsto na Resolução de 1963 para ambos os níveis, como acabamos de ver.

Nos dois casos, então, tanto no ciclo Ginasial quanto no Colegial, temos uma disjunção que restringe o horizonte da referência aberta pelo sintagma "uma língua": este refere-se ao inglês, ao francês ou ao latim[48]. A justificativa para a oferta destas três línguas está dada na textualidade da própria Resolução 7/1963, num item que explicita como foi o planejamento do CEE-SP para a reorganização do curso ginasial e, dentre os esclarecimentos, temos o seguinte fragmento:

> **SD3**
> A inclusão do Francês Inglês e Latim no grupo das disciplinas complementares justifica-se plenamente. **O Francês e o Inglês por serem línguas universalmente faladas e muito difundidas em nosso Estado. Em favor do Francês pesam, ainda, as suas afinidades linguísticas e culturais, e, em relação ao Inglês, ao lado dos aspectos culturais, não deve ser descurada a importância prática que assume o seu reconhecimento.** O Latim reveste-se de excepcional valor, em face

[47] Um aspecto nos chama a atenção no universo das complementares: o sintagma "disciplina específica", presente nos itens "b" e "c", produz um efeito pelo qual parece haver, na enumeração que inclui também o item "a", uma série vinculada ao que tal sintagma refere e outra que inclui "desenho" e "uma língua" – inclusive, parece que as últimas não estão no universo das "disciplinas", desse modo, poderíamos pensar que fica aí instalada uma "ordem" – por efeito de jogos de relações de força (ORLANDI, 1999) e, portanto, uma diferença e uma hierarquia. Numa tentativa de entendimento desse aspecto encontramos na textualidade do próprio documento a explicação: as específicas têm como objetivo a "exploração de vocações dos alunos", já as demais – línguas estrangeiras e desenho – atendem às "exigências de formação cultural" (ESTADO DE SÃO PAULO, 1963). Considerando, pois, estas afirmações interpretamos que haveria, por um lado, algo que é fundamental e, por outro, algo que não o é, por se tratar do cumprimento de "exigência de formação cultural".

[48] Temos dois universos nessa enumeração, à luz de uma designação que aparecerá quando tratarmos das disciplinas *optativas*: "línguas clássicas" e "línguas modernas". Fazemos essa observação antecipando algo que será muito claro também nos documentos abordados posteriormente.

> das origens da nossa cultura. Além de sua importância para o melhor estudo do Português, deve ser considerada a sua significação pedagógica, como elemento formativo cie (sic) disciplina mental e de treinamento do raciocínio. (ESTADO DE SÃO PAULO, 1963, grifos nossos).

A partir desta sequência podemos afirmar que a inclusão do Inglês e do Francês se justifica pela consideração do fato de serem línguas "universalmente faladas e difundidas em nosso Estado" e também por aspectos culturais: estes aparecem vinculados primeiramente ao Francês e, posteriormente, mediante uma estrutura que remete ao que se apresenta como um pré-construído (PÊCHEUX, [1975] 2009), ao caso do Inglês[49]. No entanto, com relação a essa última língua, o foco está posto numa negação que parece trazer sentidos que não estariam plenamente estabilizados na memória e que funcionam como um sintoma de como, na época, ia sendo ressignificada a diferença entre essa língua e o francês. Observamos ainda que a negação é realizada de modo enfático, como se "*algo* não estivesse sendo feito" no plano do real, e o objetivo fosse o rompimento com uma rotina que descurasse a importância desta língua, o que nos leva, na leitura, a colocar algumas perguntas: Por que não deve ser descurada? Será que, de fato, em algum momento foi descurada? Tais perguntas se abrem ao equívoco, sobre o qual não encontramos respostas na textualidade do documento[50]. Sem dúvida, há fatores da ordem do real funcionando no plano da história e deixando marcas no nível da materialidade linguística; há *relações de força*[51] ressignificando as línguas.

Percebemos que as justificativas para a inclusão das Línguas Estrangeiras Modernas e das Clássicas são muito diferentes, pois o Latim aparece significado como uma língua de "excepcional valor" numa estrutura que se apresenta como pré-construído e, portanto, que não se coloca em questão (PÊCHEUX, [1975] 2009). Desse mesmo modo funciona o fragmento "Além de sua importância para o melhor estudo do Português", que diz respeito a como se projeta nessa textualidade tanto o conceito de língua quanto o de "português"[52].

Considerando estes aspectos que apresentamos acerca das *disciplinas obrigatórias*

---

[49] Esse pré-construído sobre a relação do inglês com aspectos culturais parece estar presente, sobretudo, pela relação com o francês (tradicionalmente a "língua da cultura") que aí se estabelece.

[50] Nesse mesmo sentido, poderíamos observar que no mesmo enunciado ("não deve ser descurada a importância prática que assume o seu **reconhecimento**") o significante que destacamos parece operar no sentido de reforçar algo que não está acontecendo. (Inclusive, na análise, duvidamos sobre se a palavra "reconhecimento" não está no lugar der "conhecimento".).

Sobre a inclusão do Francês, interpretamos que há uma falha ou falta na sequência sintática do seguinte enunciado: "Em favor do Francês pesam, ainda, as suas afinidades linguísticas e culturais", que nos leva a questionar em relação com o quê o Francês possui afinidade linguísticas e culturais: com o Estado de São Paulo, com a Língua Portuguesa ou, ainda, com os falantes que habitam esse espaço?

[51] Segundo Orlandi "nossa sociedade é constituída por relações hierarquizadas, são relações de força, sustentadas no poder desses diferentes lugares, que se fazem valer na 'comunicação'." (1999: 39-40).

[52] De fato, o português está sendo pensado como uma língua neolatina filiada, portanto, ao latim.

complementares e o fato de que esta Resolução 7/1963 regularmente deveria atender à LDB de 1961, cuja textualidade é marcada por um apagamento das línguas estrangeiras, concluímos que este documento do Estado de São Paulo não se vincula a essa lei porque nele está prevista a oferta de línguas estrangeiras – ainda que enquanto disciplina *complementar.* Interpretamos, portanto, que a série de sentidos instaurada pelos decretos anteriores, inclusive pela Reforma de Capanema[53], continua vigente e presente neste documento mesmo após a publicação da LDB de 1961, sobretudo por causa da especificação que acabamos de observar com relação a algumas línguas estrangeiras

Nos dedicamos a interpretar a enumeração e a especificação presentes na série de *disciplinas obrigatórias complementares* da Resolução 7/1963 – há ainda as *obrigatórias* (as quais não abordaremos) e as *optativas*. Sobre as últimas, vale a pena esclarecermos que, na LDB de 1961, se outorga "aos estabelecimentos de ensino escolher livremente até duas (...) para integrarem o currículo de cada curso" (BRASIL, 1961) sem especificar quais poderiam ser. No quadro que segue, vemos que no documento que estamos estudando, a determinação das disciplinas *optativas* fica estabelecida através do sintagma "Línguas Estrangeiras Modernas ou Clássicas" e uma série de outras, algumas também denominadas específicas. Vejamos os diversos fragmentos extraídos dos documentos:

Resolução n° 7/1963 – CEE-SP				
	Ciclo Ginasial	Ciclo Colegial		
		Secundário	Técnico Comercial	Formação de Professores
Disciplinas Optativas	**SD4** Art. 3.° — **As disciplinas optativas, que poderão ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino, para completar os currículos do ciclo ginasial, nos termos da Lei de Diretrizes e Bases e desta Resolução**, são: a) **línguas modernas ou clássicas**, Música (Canto Orfeônico). b) as seguintes disciplinas específicas (...) (ESTADO DE SÃO PAILO, 1963, grifos nossos).	**SD5** Art. 11 — **As disciplinas optativas que poderão ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino, para completar os currículos do curso colegial secundário, nos termos da Lei de Diretrizes e Bases e desta Resolução, são as seguintes: Língua Clássica ou Moderna,** Desenho; Sociologia; Elementos de Direito; Geologia; História da Arte; História da Ciência. (ibid., grifos nossos).	**SD6** Art. 23 (…) § 1.º — Para completar o número mínimo de disciplinas a que se refere o art. 49, § 2.°, da Lei de Diretrizes e Bases, o estabelecimento escolherá livremente a quinta entre as seguintes: **Língua Moderna,** Ciências Físicas e Biológicas; Filosofia; Sociologia e Desenho. (ibid., grifos nossos).	**SD7** Art. 31 — As disciplinas optativas, que poderão ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino para completar o currículo, nos termos da Lei de Diretrizes e Bases e desta Resolução, são as seguintes: (...) **Línguas Modernas**; (…)(ibid., grifos nossos).

[53] A questão da oferta plural das Línguas Estrangeiras não acontece apenas na Reforma de Capanema. Com base no trabalho de Rodrigues (2012) e de outros autores – como, por exemplo, Chagas (1979) – podemos afirmar que o Francês, o Inglês e o Latim, aparecem (às vezes ao lado de outras línguas), por exemplo, nos Estatutos de 1838 do "Collegio de Pedro Segundo" (como era chamado na época) e no Decreto 19.890 de 1931 (conhecido como a Reforma Francisco de Campos).

A partir das sequências que apresentamos é importante observar que enquanto há determinação das línguas a serem ensinadas na complementação da grade curricular, como um conjunto do qual se extrai apenas uma ("francês, inglês ou latim"), no que se refere às *disciplinas optativas*, a forma de denominar as línguas é feita por meio dos sintagmas genéricos "línguas modernas" e "línguas clássicas" ao mesmo tempo em que se evita a especificação de quais poderiam ser os idiomas ensinados[54]. Por outro lado, podemos interpretar que tais idiomas já foram, de certo modo, determinados e que "língua moderna" funciona, na verdade, como hiperônimo de inglês e francês, e "línguas clássicas", como hiperônimo de latim.

Posteriormente à Resolução 7/1963 foi emitido o Decreto nº. 45.159-A/1965[55], que passamos a analisar neste momento, cuja textualidade trazia propostas de currículos e incluía as línguas estrangeiras na grade curricular de modo muito semelhante ao documento anterior. No quadro que segue podemos observar como estão especificadas as línguas estrangeiras:

Decreto nº. 45.159-A/1965							
	Primeiro Ciclo do Secundário (Ginasial)	**Segundo Ciclo Secundário (Colegial)**[56]					
		Eclético		Científico		Clássico	
Anos	1° ao 4°	1° e 2°	3°	1° e 2°	3°	1° e 2°	3°
Disciplinas Complementares	desenho **inglês ou alemão**	filosofia **inglês, francês ou alemão***		filosofia **inglês ou alemão**		filosofia **francês ou alemão**	
Disciplinas Optativas	**francês** desenho ciên. fis. bio. disciplina específica					**latim** **inglês**	
Disciplinas Obrigatórias					português matemática física química desenho **inglês**		português matemática história filosofia **francês ou inglês*** **latim ou**

[54] Com relação às disjunções "línguas modernas ou clássicas" que aparece na textualidade da proposição do Colegial Secundário e "língua clássica ou moderna" do Colegial Técnico Comercial gostaríamos de observar que é substituída pelo sintagma "língua[s] moderna[s]" quando se refere ao de Formação de Professores, de modo que fica instaurado na memória que as "línguas clássicas" são cada vez menos ensinadas, o que dá corpo ao *apagamento* dessas línguas nos estabelecimentos de ensino.

[55] Este documento foi emitido na forma de Decreto, ou seja, como imposição da ALESP, sem passar pelas comissões responsáveis para aprovação, muito provavelmente porque o principal objetivo foi aprovar o regulamento interno dos estabelecimentos de ensino.

[56] Havia também o Colegial Normal, mas neste não estava previsto o ensino de línguas estrangeiras em nenhum caso.

							alemão
*“Ao matricular-se o aluno optará por uma das disciplinas e será atendido desde que haja no mínimo 15 interessados. ”							

Quadro 2 – Elaborado a partir da textualidade do Decreto 45.159-A/1965[57].

Ao relacionarmos este decreto com a Resolução 7/1963, que analisamos anteriormente, podemos observar que temos também a especificação das línguas estrangeiras dentre as *disciplinas complementares* apesar de haver uma alteração em quais seriam estas línguas. Observamos que as *disciplinas optativas* também estão especificadas, o que não ocorria no documento anterior e, o que consideramos ainda mais relevante: as línguas estrangeiras estão previstas dentre as *disciplinas obrigatórias* no último ano do Ensino Médio – “inglês” no Colegial Científico e “francês ou inglês” e “alemão ou latim” no Clássico.

De acordo com nossa interpretação, os aspectos que valem a pena destacar neste decreto são os seguintes: a) o alemão aparece como um elemento novo, pois não estava relacionado dentre as disciplinas que aparecem na Resolução de 1963; b) o francês, que em 1963 estava incluído num sintagma disjuntivo único que se repetia (“inglês, francês ou latim”), agora está presente apenas em alguns casos[58]; c) o latim, que antes também aparecia nesse mesmo fragmento que relacionamos ao francês, agora só aparece nas possibilidades do Colegial Clássico. Por fim, caberia observar que os sintagmas disjuntivos (que colocamos em ressalte) continuam especificando a escolha de uma língua dentro de um conjunto e, de acordo com o observado em “a”, “b” e “c”, poderíamos dizer que há claros deslocamentos a respeito do lugar que as línguas vão ocupando no ensino com relação à Resolução de 1963: o indício que aparecia nessa documentação com relação ao inglês, segundo o qual esta língua não teria atingido um lugar estabilizado no currículo, parece ter sido superado em detrimento do francês e em outro nível, do latim[59].

---

[57] Esclarecemos que só incluímos as disciplinas que entram em relação com as Línguas Estrangeiras. Os quadros que contém as propostas curriculares com as respectivas cargas horárias podem ser encontrados na íntegra no texto desta resolução que, como já observamos, se encontra digitalizado em CD anexado a esta dissertação.

[58] Observarmos que o ensino do francês, que na Resolução de 7/1963 estava previsto em todos os níveis escolares no grupo das disciplinas complementares, passa a ter o *status* de disciplina optativa no Ensino Secundário e é disciplina complementar apenas no Colegial Eclético e no Clássico como uma das opções dentro dos conjuntos de disjuntivas – esse fato fez com que o CEE-SP impugnasse parte do Decreto de 1965, justamente no que se referia à implantação do Francês. A impugnação se deu a partir do Parecer nº 1 de 1966 emitido pelo próprio Conselho após este receber, por meio da assessoria Técnico Legislativa do Governo do Estado, uma representação do Consulado Geral da França em São Paulo, na qual se explicitava que “o lugar reservado ao ensino da língua francesa, nos programas dos estabelecimentos mencionados no decreto, não corresponde ao que lhe seria devido, não leva em conta a duração e a solidês (sic) dos laços de amisade (sic) que unem desde sempre França ao Estado de São Paulo nem a importância da influência cultural aqui desenvolvida por aquele país, ou finalmente, as posições econômicas aqui ocupadas pela França” (ESTADO DE SÃO PAULO, 1966b).

[59] Observe-se como é importante considerar os diferentes tipos de condições nas quais ocorre o processo educativo, pois de fato produzem “pressões” que fazem com que as línguas ora sejam incluídas, ora excluídas.

A partir destas observações podemos afirmar que, neste decreto, a especificação das línguas vai na contramão do silêncio presente com relação às mesmas na LDB de 1961. Poderíamos dizer que, provavelmente por efeito de uma inércia instaurada na memória, temos uma relação marcada por uma forte contradição que opera na relação entre a LDB e os documentos do Estado de São Paulo.

Esta contradição continua com o Decreto 45.907 de 1966 cujo objetivo era "[reincluir] no currículo de estabelecimentos de ensino do grau médio as disciplinas especificadas" que no caso se referia ao latim, ao espanhol, à filosofia ou ao grego, algo que só ocorreria se houvesse professor efetivo no estabelecimento, tal como podemos observar:

> **SD8**
>
> **Artigo 1.º** - Nos estabelecimentos de ensino onde houver professor efetivo ou estável das disciplinas de latim, espanhol, filosofia ou grego, são elas reincluídas no respectivo currículo como práticas educativas.
> **Artigo 2.º** - O diretor da escola incluirá no horário uma ou mais aulas semanais de cada prática educativa, de forma a não prejudicar o número de aulas das disciplinas obrigatórias e optativas. (ESTADO DE SÃO PAULO, 1966a).

Esclarecemos que este decreto possui apenas estes artigos citados e trata especificamente da reinclusão dessas línguas, e que não existe nenhuma menção de qual documento emitido anteriormente as incluía ainda qual as retirava.

Interpretamos, de acordo com a textualidade sobretudo do artigo segundo, que essas "práticas educativas" não entram no universo das disciplinas *obrigatórias* e nem no das *optativas*, fato que nos leva a pensar que opera aí, por efeito de um jogo de forças desiguais, uma ordem que se materializa em relações também desiguais. Além disso, parece-nos que a condição de reinclusão[60] é o mais importante: "Nos estabelecimentos de ensino onde houver professor efetivo ou estável das disciplinas...", em nossa interpretação é uma forma de não garantir que se efetivasse a obrigatoriedade da reinclusão e esse fato configura o início da materialização do *apagamento da obrigatoriedade das línguas estrangeiras*, que – de acordo com Rodrigues (2012) – se iniciou com a LDB de 1961.

3. A língua estrangeira entre o *núcleo comum* e a *parte diversificada* do currículo escolar

Neste item nos dedicaremos a analisar documentos produzidos fundamentalmente no Estado de São Paulo durante a vigência da LDB de 1971 e também da Resolução n° 58 de

[60] Destacamos a "reinclusão" da Língua Espanhola no sistema educativo do Estado de São Paulo, porque até então nas textualidades legais dos documentos com os quais estamos trabalhando apenas encontrávamos o inglês, o francês, o latim e o alemão.

1976. Adiantamos ainda que, por trabalharmos com os períodos em que ambos os documentos estavam em vigor, dividiremos esta parte em dois momentos: no primeiro abordaremos os produzidos até 1976 e, no segundo, os que foram criados posteriormente até a próxima LDB, a de 1996. Como trataremos de um período de mais de 20 anos e que, fundamentalmente, nos interessa pela mudança que houve no modo de significar a língua estrangeira (sobretudo nos anos 80), consideramos necessário, com base numa pré-análise, formularmos um caminho para facilitar a leitura que nos levará até 1996 – quando foi publicada a referida LDB.

A partir dessa pré-análise é importante fazermos as seguintes considerações: num primeiro momento percebemos que ocorre uma especificação das línguas estrangeiras a serem incluídas nos currículos do 2º grau, mas de modo distinto daquela que vimos nos documentos anteriores; já com relação ao 1° grau, as "línguas estrangeiras modernas" aparecem como opção e poderão ser tratadas na forma de "atividades, áreas de estudo e disciplinas". Num segundo momento, nos interessa o deslocamento pelo qual as línguas perdem o estatuto de disciplina e passam a ser consideradas como "atividades".

Passamos agora para o primeiro momento.

3.1. O processo de mudança do estatuto das línguas estrangeiras

Antes de entrarmos na análise dos documentos cabe explicitar que, no Artigo 4° da LDB de 1971 estava previsto que os currículos do ensino de 1º e 2º graus, correspondente hoje ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio respectivamente, seriam compostos por: "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" e, de acordo com o Parágrafo Primeiro que se encarrega de especificar este artigo, os Conselhos de Educação (criados em 1961) seriam os responsáveis por determinar as matérias da parte diversificada que os estabelecimentos pudessem escolher (BRASIL, 1971).

Sobre a inclusão das línguas estrangeiras na LDB de 1971 é importante relembrarmos o que já apresentamos – com base nas afirmações de Rodrigues (2012) no primeiro item deste capítulo – sobre o fragmento em que está previsto que poderão ser organizadas classes com alunos de diferentes séries e com os mesmos níveis para o ensino de "línguas estrangeiras e outras disciplinas, áreas de estudo e atividades"; a autora afirma que na textualidade o sintagma "línguas estrangeiras" está numa sequência coordenada com "áreas de estudo" e "atividades", determinando que poderiam se organizar classes reunindo alunos de diferentes

séries, mas que possuíssem o mesmo nível de adiantamento para o ensino das Línguas Estrangeiras (id.: 92)[61].

O Conselho Estadual de Educação de São Paulo, por meio de deliberações e indicações, cumpriu com o exigido na LDB de 1971 no que se refere à inclusão das línguas estrangeiras. Os documentos que trataremos nesta primeira parte, que compreende o período até 1976, são os seguintes: Deliberação CEE n° 1 e n° 2 – ambas aprovadas em 3 de janeiro de 1972 e que abordam o currículo do 1° grau, e analisaremos ainda a Deliberação CEE n° 18 de 10 de julho de 1972, que trata do currículo do 2° grau.

Partimos dos documentos que tratam do currículo do 1° grau: através da Deliberação 1/1972 foram relacionadas às matérias da parte diversificada do currículo deste mesmo nível e por meio da Deliberação 2/1972 foram baixadas as normas para a elaboração do currículo pleno dos estabelecimentos de ensino.

Como sempre focalizaremos os fragmentos textuais que se referem às línguas estrangeiras, tal como podemos observar:

Deliberação 1/1972	Deliberação 2/1972[62]
SD9 Artigo 3º - A parte diversificada do currículo do ensino do 1º grau de que trata o inciso II, do § 1º do Artigo 4º, da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, será constituído das seguintes matérias: I - Línguas estrangeiras modernas;	**SD10** Artigo 7º - Recomenda-se a inclusão, em Comunicação e Expressão, de uma língua estrangeira moderna, a partir da 5ª série do 1º grau, nos termos do § 3º da Resolução nº 8/71 do Conselho Federal de Educação, que fixa o núcleo comum. (ESTADO DE SÃO

[61] No mesmo ano da publicação desta LDB e a partir de sua interpretação o Conselho Federal de Educação emitiu, em 1° de dezembro, a Resolução n° 8 que, em seu Artigo 7.° recomendava que "em Comunicação e Expressão, **a título de acréscimo**, se inclua uma Língua Estrangeira Moderna, quando tenha o estabelecimento condições para ministrá-la com eficiência" (BRASIL, 1971b, grifos nossos). Esclarecemos que "Comunicação e Expressão" era uma das matérias que compunha o núcleo-comum, ou seja, estava dentre as disciplinas obrigatórias a serem incluídas nos currículos plenos do 1° e 2° graus.

É necessário observarmos fundamentalmente duas questões: por um lado a recomendação da inclusão de "uma Língua Estrangeira Moderna" ser feita juntamente como conteúdo de uma matéria que fazia parte dos componentes obrigatórios e, por outro, a afirmação de sua não-obrigatoriedade através dos seguintes sintagmas: "a título de acréscimo" e "quando o estabelecimento tiver condições de ministrá-la com eficiência". Ademais, é importante mencionarmos também a determinação de *uma* e apenas *uma* Língua Estrangeira e a especificação dada a partir do adjetivo "Moderna".

[62] Esclarecemos que a Deliberação 2/1972 retoma o previsto pela Indicação 1/1972, no que se refere às línguas estrangeiras; foi por meio desta indicação que a Câmara do Ensino de Primeiro Grau indicou ao CEE-SP que fossem expedidas as normas para a elaboração do currículo pleno das escolas que compunham este grau. Nos interessa o fragmento sobre o núcleo-comum, que se refere à disciplina Comunicação e Expressão; nele fica previsto que o conteúdo específico da matéria será a "Língua Nacional". Além disso, tal conteúdo incluirá "Educação Artística, Educação Física, a serem tratadas sob a forma de atividade, e uma língua estrangeira (quando tenha o estabelecimento condições materiais e humanas para ministra-la (sic) com eficiência (…)). A Língua estrangeira, se incorporada ao currículo, recomenda-se que o seja nas últimas séries do ensino de 1º grau". (ESTADO DE SÃO PAULO, 1972). Percebemos que na textualidade desta indicação ressoa a Resolução CFE 8/1971, a qual explicitamos na nota anterior, sobretudo quando está previsto que no núcleo comum, "uma língua estrangeira" passe a integrar o conteúdo da matéria "Comunicação e Expressão", quando houver condições materiais e humanas para ministrá-la com eficiência. Com relação ainda a resolução do CFE, percebemos uma estrutura que favorece a condicional, "quando houver possibilidade", ou seja, "se houver".

(...) Parágrafo único - Na organização do currículo cada matéria será tratada na forma de atividades, áreas de estudo e disciplinas e o seu conteúdo deverá adequar-se ao nível de maturidade dos alunos. (ESTADO DE SÃO PAULO, 1972a).	PAULO, 1972b).

A partir dos enunciados acima (cabe ressaltar que os dois documentos foram emitidos no mesmo dia e dispõem acerca do mesmo objeto – o currículo do 1° grau) é possível extrair duas interpretações distintas: na Deliberação 1/1972 (SD9) as línguas estrangeiras – aqui especificadas como "modernas" – passam a compor a "parte diversificada". Já na Deliberação 2/1972 (SD10) a inclusão de "uma língua moderna" estava recomendada em Comunicação e Expressão, disciplina do núcleo-comum, a partir da 5ª série do 1º grau.

Interessa-nos destacar que na Deliberação 01/1972 (SD9) configura-se a não obrigatoriedade da inclusão das línguas estrangeiras no currículo regular e, de acordo com o especificado no Parágrafo Único, essas poderiam ser tratadas como: atividades, áreas de estudo e disciplinas. O encadeamento de que cada "matéria" deverá ser tratada como uma dessas três opções aparece atrelado ao fato de que o conteúdo terá que ser adequado ao nível de maturidade dos alunos.

A diferença entre a referência de cada uma destas formas: "atividade", "área de estudo" e "disciplina" é explicada apenas através da Deliberação 2/1972:

> **SD11**
> Artigo 4º - As matérias assumirão as formas de atividades, áreas de estudo e disciplinas
> I - Atividades, que predominarão nas series iniciais e serão entendidas mais como experiências colhidas em situações concretas do que como apresentação sistemática dos conhecimentos;
> II - Áreas de estudo, que deverão predominar nas séries finais, e que serão formadas pela integração dos conteúdos afins, onde as situações de experiência deverão equilibrar-se com os conhecimentos sistemáticos;
> III - Disciplinas, nas quais as aprendizagens se farão predominantemente sobre os conhecimentos sistemáticos, e serão introduzidas onde e quando o plano de estudo do estabelecimento de ensino assim o exigir. (ESTADO DE SÃO PAULO, 1972b).

O que interpretamos como relevante nesse documento é que a delimitação entre o que são, por um lado, "atividades"/"áreas de estudo" e, por outro, "disciplinas", não aparece claramente determinada; apenas o fator vinculado às séries – iniciais ou finais – determina a diferença entre essas designações.

Passaremos agora a trabalhar com a Deliberação 18/1972, que aprovou a "relação de matérias para a parte diversificada do currículo do ensino do 2º Grau, do Sistema Estadual de

Ensino de São Paulo" (ESTADO DE SÃO PAULO, 1972c). Neste documento retorna o modo em que são projetadas as matérias como "atividades, áreas de estudo ou disciplinas". No entanto, nos interessa fundamentalmente que na deliberação que abordamos é integrado um catálogo com matérias de diversas áreas do conhecimento que são integrantes do núcleo-comum, mas podem ser ministradas na parte diversificada. Dentre as matérias relacionadas destacamos as que se vinculam à área de línguas e suas literaturas:

SD12
XXV
Alemão
Espanhol
Francês
Grego
Inglês
Italiano
Latim
Literatura Alemã
Literatura Brasileira
Literatura Espanhola
Literatura Francesa
Literatura Geral
Literatura Italiana
Literatura da Língua Inglesa
Literatura da Língua Portuguesa
Português
Técnica e Metodologia da Redação. (ibid.)

Vemos aqui que o aspecto regular na documentação trabalhada no item 2 e parte deste item 3, isto é, a presença do sintagma "uma língua estrangeira moderna" ou "línguas estrangeiras modernas" (as vezes especificada mediante um sintagma disjuntivo) opera de um modo claramente diferente, mediante a especificação de quais línguas poderiam ser ensinadas, além, surpreendentemente[63] das literaturas; importante destacarmos ainda que não existem conjunções ou disjunções no modo de designar as línguas.

A partir do que apresentamos neste item temos duas considerações relevantes no que se refere às línguas estrangeiras: a) quando se trata do currículo do 1° grau temos a inclusão de "uma língua estrangeira" ou "uma língua estrangeira moderna"; b) já no que se refere ao currículo do 2° grau temos uma lista de disciplinas – tanto modernas (com suas respectivas literaturas) quanto clássicas. Em ambos os níveis o que predomina é a não-obrigatoriedade do ensino dessas línguas, ou seja, funcionam como componentes da "parte diversificada" e, quando estão relacionadas como conteúdo do núcleo-comum, serão ensinadas apenas se

[63] De fato, é a primeira vez que aparecem, em nosso *corpus*, as literaturas.

houver condições. O aspecto que mais nos chama a atenção é o seguinte: quando são ofertadas no 1º grau podem ser tratadas na "forma de atividades, áreas de estudo e disciplinas" (SD9) e esse modo de significar a língua foi se regularizando até se estabilizar, como veremos no próximo item.

3.2. A língua estrangeira como atividade

Como já explicitamos no começo deste item com base em Rodrigues (2012, op. cit.), ainda durante a vigência da LDB de 1971 o Conselho Federal de Educação emitiu a Resolução n° 58 de 1976 que apresentava em sua textualidade marcas de uma indeterminação no que se refere à inclusão das línguas estrangeiras que havia sido instaurada pela referida lei, de modo que ambos os documentos são importantes para analisarmos e interpretarmos os que apresentaremos a seguir. Cabe esclarecer ainda, que na análise que desenvolveremos nesse subitem recorreremos à interpretação já formulada por vários autores sobre os documentos que apresentaremos.

Trabalharemos primeiramente com dois Decretos publicados pela Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (ALESP) que aprovaram o Regimento Comum das Escolas: o n° 10.623 de 26 de outubro de 1977 das Escolas de 1° grau e o n° 11.625 de 23 de maio de 1978, das de 2° grau. A partir destes decretos estabeleceremos relações com os demais documentos produzidos – no âmbito da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – nesse período e que consideram o ensino de línguas estrangeiras nesses dois níveis de ensino.

No que se refere ao ensino de Línguas Estrangeiras, em ambos os decretos que acabamos de mencionar, encontramos a mesma normativa: "Poderão ser organizadas classes que reúnam alunos de diferentes séries e equivalentes níveis de adiantamento, para o ensino da língua estrangeira moderna" (ESTADO DE SÃO PAULO, 1977 e 1978), tal como estava previsto na LDB de 1971, o que confirma a não-obrigatoriedade da inclusão das línguas estrangeiras.

Apesar dessa consideração do Regimento Comum das Escolas de ambos os Graus, 1° e 2°, de que poderiam ser organizadas classes para o ensino "da língua estrangeira moderna" (sem a especificação de qual seria), em 23 de junho de 1980 foi emitida a Resolução n° 93, que considerava a decisão de que a língua pudesse integrar o currículo do ensino de ambos os níveis "visando ao atendimento do interesse da clientela" (ESTADO DE SÃO PAULO, 1980) e previa que:

> **SD13**
> Artigo 1° - As escolas estaduais de 1° grau, de 2° grau e de 1° e 2° graus que contem com professores efetivos de **Inglês e Francês,** em exercício, deverão **obrigatoriamente propor tais idiomas à opção dos alunos para a sua inclusão como conteúdos curriculares.**
> Artigo 2° - O currículo do ensino de 1° grau poderá ser integrado por **até duas Línguas Estrangeiras Modernas**, incluindo-se cada uma delas em, pelo menos duas das quatro últimas séries.
> Artigo 3° - A instalação de uma classe exige um mínimo de 15 alunos.
> Parágrafo único: as turmas poderão ser formadas com alunos de diversas classes da mesma série, tendo a escola condições para tal organização. (ESTADO DE SÃO PAULO, 1980, grifos nossos).

A partir dos fragmentos acima, nos centraremos no fato de que as línguas aparecem especificadas tal como ocorria em documentos analisados sobretudo no item dois (SDs 1 e 2): naquele momento, a especificação aparecia por meio de uma disjunção – inclusive ao lado do "latim" e a justificativa para inclusão dessas línguas, como vimos, estava pautada em relações de poder que ressignificavam seus lugares (SD3); já neste documento, temos uma coordenação na qual a obrigatoriedade, além de estar condicionada ao fato de contar com professores dessas línguas na escola, também se subordina à "opção dos alunos". Esse condicionamento reaparece no Parágrafo Único do Artigo 3º dessa mesma SD, que coincide com a textualidade dos decretos que acabamos de trabalhar e, portanto, com a LDB de 1971.

Quando no artigo segundo dessa SD13, temos o sintagma "até duas Línguas Estrangeiras Modernas" podemos interpretar, por um lado, que *pelo menos uma* – inglês *ou* francês – seria ofertada no currículo do 1° grau, e, por outro, que a especificação coordenada – inglês *e* francês – estaria voltada para o currículo do 2º grau. Esse modo de significar as línguas, que considera a oferta de *mais de uma*, permanece e atinge certas condensações nos documentos que surgiram posteriormente, como por exemplo, na Resolução SE 356, de 19 de dezembro de 1984, pela qual fica previsto que "Língua Estrangeira Moderna" seria ofertada no "núcleo-comum" e, além disso, abria a possibilidade para que fosse introduzida "mais de uma língua" na "parte diversificada"[64]. Já com relação ao 1° grau, temos a Resolução SE n° 355, de 19 de dezembro de 1984, que fundamentalmente nos interessa porque em sua textualidade aparece um deslocamento no modo de significar a Língua Estrangeira, tal como podemos observar no fragmento a seguir:

> **SD14**
> Art. 4° - Com relação às alterações a serem efetuadas nos conteúdos curriculares do núcleo comum e nos estudos obrigatórios, integrante da parte comum do quadro

[64] Observamos que a Língua Estrangeira Moderna já estava prevista no "núcleo-comum" desde a Resolução SE n° 236, que foi emitida em 3 de outubro de 1983.

> curricular, observar-se-á o seguinte:
> (…)
> II – A escola deverá incluir, em duas séries consecutivas das quatro últimas séries do 1° grau, **Língua Estrangeira Moderna que deverá ser tratada como atividade**. (ESTADO DE SÃO PAULO, 1984b, grifos nossos).

Acerca da sequência que apresentamos é importante fazermos duas observações com relação ao trecho do Artigo 4°: a primeira é que o *caput* trata do "núcleo comum" e dos "estudos obrigatórios" e, portanto, a Língua Estrangeira Moderna está incluída neste quadro curricular; a segunda observação é que esta língua, como parte dos estudos obrigatórios deverá ser incluída "em duas séries consecutivas das quatro últimas séries do 1° grau". Se a proposição terminasse aqui, poderíamos dizer que houve um avanço no ensino das línguas estrangeiras porque sua obrigatoriedade está dada, porém o enunciado continua: "deverá ser tratada como atividade" – o que implica que houve um deslocamento no *status* da língua, que passou de "disciplina" para "atividade", aspecto que retomaremos mais adiante, ainda neste item[65].

Lembramos que, no âmbito dos documentos jurídicos com os quais estamos trabalhando, as "atividades" são vistas como componentes que predominavam nas séries iniciais e são "entendidas mais como experiências colhidas em situações concretas do que como apresentação sistemática dos conhecimentos" (ESTADO DE SÃO PAULO: 1972b, op. cit.), aspecto que já trabalhamos quando analisamos a Deliberação CEE n° 2/1972 na primeira parte deste item (SD11). No caso da Resolução 355/1984, que estamos abordando, apesar de haver a *obrigatoriedade* da oferta de Língua Estrangeira Moderna, esse conteúdo estava sendo trabalhado como uma "atividade"/"experiência" e essa clara mudança materializada no *status* dado a essas línguas parece funcionar como "não-disciplina", aproveitando o jogo expressivo reformulado por Vieira (2012).

Ainda com relação a este documento, cabe citar o Artigo 7º:

> **SD15**
> Artigo 7° - A parte diversificada do quadro curricular do ensino de 1° grau contará com pelo menos um componente curricular a ser ministrado em uma das quatro últimas séries.
> § 1º – **Com o objetivo de diversificar a oferta da Língua Estrangeira Moderna,** a escola poderá oferecer na Parte Diversificada uma outra língua diferente da

[65] Lembremos ainda que no subitem anterior, na SD9, aparecia que as Línguas Estrangeiras Modernas *poderiam ser tratadas* na forma de "atividades, áreas de estudo e disciplinas". O que antes se enunciava como uma possibilidade, neste documento que estamos trabalhando, passa a se enunciar como única alternativa; pelo qual se expressa que a "Língua Estrangeira Moderna (...) *deverá* ser tratada como atividade." Veremos, ainda no decorrer deste item, que essa afirmação não volta a se repetir, mas ao mesmo tempo, não temos registro de revogação desse estatuto.

oferecida na Parte Comum. (ESTADO DE SÃO PAULO, 1984b, grifos nossos).

Vemos que esse artigo trata da Língua Estrangeira Moderna, mas desta vez como conteúdo da Parte Diversificada e ainda com a opção de outra língua ser ensinada, com o objetivo de "diversificar" a oferta. Talvez este documento, juntamente com a Resolução 356/1984 que abordamos de modo breve anteriormente, sejam os primeiros a considerar que a Língua Estrangeira fosse tratada como obrigatória e *também* como optativa[66].

Esses dois documentos a que acabamos de fazer referência (as Resoluções 355 e 356/1984) "causaram dificuldade de interpretação e de implementação em vários estabelecimentos de ensino" (ESTADO DE SÃO PAULO, 1985). Tal fato levou a que, em resposta, fosse publicada a Resolução SE n° 1, de 7 de janeiro de 1985, com o objetivo de esclarecer e alterar as disposições dos documentos anteriores de modo que ficaram previstas normativas para o 1° e 2° graus. Focalizaremos nossas observações, como sempre, nas normativas que preveem medidas para o ensino das línguas estrangeiras e, nesse caso específico, em uma alteração feita a partir do um dos documentos anteriores. Para tanto, destacamos:

SD16
Art. 2° - Para o Ensino de 1° grau, a redistribuição da carga horária semanal dos componentes curriculares e outras modificações serão feitas, atendendo-se às seguintes diretrizes gerais:
(...)
III: A Língua Estrangeira Moderna será obrigatória em duas séries consecutivas das quatro últimas séries, **sendo opcional para a Escola a inclusão deste componente curricular em outras séries**; (ESTADO DE SÃO PAULO, 1985, grifos nossos)[67].

Ao compararmos a textualidade do inciso III deste artigo com o fragmento que abordamos da Resolução 355/1984 na SD14[68], que também trata do 1° grau, percebemos que o enunciado em que ficava previsto que a língua estrangeira deveria ser tratada como atividade é substituído por: "sendo opcional para a Escola a inclusão deste componente curricular em outras séries". Interpretamos que esta última afirmação afeta o estatuto das

[66] Observamos que esses adjetivos aparecem, numa outra combinatória, na Lei 11.161/2005, ponto de partida de nossa pesquisa.
[67] Essa normativa se mantém na Resolução n° 7, de 19 de janeiro de 1989, com o seguinte enunciado: "Educação Artística e Língua Estrangeira Moderna presentes, obrigatoriamente, em pelo menos uma das duas séries consecutivas das quatro últimas séries do 1° grau, ficando opcional sua inclusão nas demais." (ESTADO DE SÃO PAULO, 1989).
[68] SD14: II – A escola deverá incluir, em duas séries consecutivas das quatro últimas séries do 1° grau, **Língua Estrangeira Moderna que deverá ser tratada como atividade**. (ESTADO DE SÃO PAULO, 1984b).

línguas como atividades, embora não haja marca de que tal estatuto tenha sido revogado[69].

Justamente pela não revogação do estatuto de "atividades" que é dado às línguas estrangeiras é que consideramos importante mobilizar, neste momento, tal como antecipamos no início deste item, reflexões de autores que abordam *a língua estrangeira como atividade*, de modo que sairemos da "circularidade[70]" do texto jurídico e trabalharemos com aspectos que tais autores discutiram acerca deste documento. Como já explicamos, a Resolução 1/1985 (SD16) surgiu como se fosse uma releitura das anteriores e em sua textualidade não foi feita nenhuma referência clara com relação às línguas estrangeiras como atividades, tal como ocorrera anteriormente. Por esta razão, este documento ganhou destaque entre os professores de língua estrangeira[71]. Costa afirma que o Estado de São Paulo só incluiu a língua estrangeira "para aproveitar os recursos humanos já existentes em 1980" e não "para defender o ensino de idiomas" (1987 *apud* PAIVA, 2003: 58[72]) e se serve desta Resolução 1/85 como exemplo para argumentar que a inclusão da língua estrangeira "fica sujeita a casuísmos e conveniências do momento" porque os legisladores federais a deixam com "o caráter de acréscimo ao currículo de 1° grau" (ibid.: 4).

Mais de dez anos após a divulgação da Resolução 1/85 ainda havia repercussão sobre sua normativa. Nesse sentido, cabe observar que González (1996)[73] na época apresentou-se em uma mesa como Presidente da Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo (APEESP) e em sua fala intitulada "Ensino da Língua Estrangeira na Rede Pública: disciplina ou atividade?" discutiu o caráter não obrigatório das línguas estrangeiras ensinadas nos Centros de Estudos de Línguas (CELs), que pertencem à rede pública do Estado de São Paulo. Além disso, ela também se referiu à possibilidade da transformação das línguas

---

[69] Cabe observarmos, ainda com relação ao currículo do 1° grau, que na "parte diversificada" permanece a possibilidade de outra língua ser ensinada: na Resolução 355/84 operava a seguinte normativa (SD15): "Com o objetivo de diversificar a oferta da Língua Estrangeira Moderna**,** a escola **poderá oferecer na Parte Diversificada uma outra língua diferente da oferecida na Parte Comum**. (ESTADO DE SÃO PAULO, 1984b), que é alterada a partir da textualidade do documento de 1985, ficando estabelecida da seguinte forma: se optar por Língua Estrangeira Moderna, **a Escola poderá manter a mesma escolha feita para a parte comum ou escolher outra língua**; (ESTADO DE SÃO PAULO, 1985, grifos nossos). Já com relação ao currículo do 2° grau, que abordamos de modo muito breve quando comentamos sobre a Resolução 356/84, não há alterações significativas quanto ao que fica estabelecido no documento de 1985.

[70] Este termo é mobilizado por Zoppi-Fontana (2005) para designar uma das regularidades do texto jurídico.

[71] Citamos como exemplo a criação da APLIESP – Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado de São Paulo, que surgiu a partir da mobilização dos professores de inglês insatisfeitos com a Resolução 01/1985. Essas e outras informações sobre a fundação da APLIESP podem ser encontradas na página sobre a "História do Ensino de Línguas no Brasil" do PGLA (Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada) da UnB (Universidade de Brasília). Disponível em: http://www.helb.org.br/index.php option=com_content&view=article&id=65:fundacao-da-apliesp&catid=1037:1985&Itemid=2. Consulta em: 15 de agosto de 2016.

[72] COSTA. D. N. M. *Por que ensinar língua estrangeira na escola de 1º grau*. São Paulo: EPU/EDU, 1987.

[73] IV EPLLE – Encontro de Professores de Língua e Literatura Estrangeiras (UNESP – Assis).

estrangeiras – no caso o inglês – em "atividade" não estar "a meio caminho do tratamento dado a outras línguas nos CELs". González (1996: 41) questiona ainda se essa transformação não seria também uma forma de o poder público eximir-se o quanto possível dessa responsabilidade, observação que antecipava o que Rodrigues (2012) viria designar como *processo de desoficialização* das línguas estrangeiras.

Apenas um ano após a Resolução 1/85, em 1986, foram publicadas as Propostas Curriculares de língua estrangeira moderna do 1° e do 2° graus e, para os dois níveis, havia a especificação "inglês". O que fundamentalmente nos interessa neste documento é o fato de ser uma proposta de Língua Inglesa e, muito mais do que analisar e interpretar sua textualidade, gostaríamos de registrar e enfatizar que a Língua Estrangeira Moderna que aparece nessas Propostas será a língua do currículo regular das escolas[74].

Destacamos ainda que estas propostas foram publicadas inicialmente em 1986 e republicadas nos anos seguintes, inclusive em 1987, ano em que a Secretaria da Educação (exatamente em 23 de abril), publica a Resolução n° 100, que fundamentalmente nos interessa porque cria uma comissão para estudar a inclusão da Língua Espanhola no currículo das escolas estaduais de 1° e 2° graus e incentiva também o ensino da História da América Latina nesses mesmos níveis. Cabe explicitarmos que na proposição desta resolução fica previsto que essa comissão seria composta por "representantes do Gabinete do Secretário, da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, da Fundação para o Livro Escolar e de professores representantes da rede de ensino" (ESTADO DE SÃO PAULO, 1987a); além disso, abre-se a possibilidade do convite a "representantes de Associações ligadas ao Ensino da Língua Espanhola, de Consulados de países de Língua Espanhola" e outros que pudessem

[74] Pelo fato de observarmos o movimento de publicação das Propostas Curriculares incluindo o Inglês, não podemos deixar de fazer referência à intervenção da Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo (APEESP) em reincluir o espanhol no currículo das escolas. Nesse sentido, destacamos o Parecer CEE n° 408 de 11 de março de 1987, que surgiu como resposta ao Processo 887 iniciado em 1986 cuja interessada era a própria Associação, que enviou através deste último uma justificativa para que a língua espanhola *voltasse* a "ser incluída no currículo das escolas de segundo grau, como opção de língua estrangeira, junto com as línguas francesa e inglesa". Uma proposta de solução foi anexada ao Processo 887/1986 juntamente com a "Justificativa para a Reimplantação da Língua Espanhola na Escola Pública do Estado de São Paulo", com relação à qual a própria APEESP afirmava que, caso houvesse a reincorporação do espanhol à escola pública, esta poderia "contar com bom número de docentes capacitados", utilizando como exemplo o caso dos cursos de graduação em língua espanhola da Universidade de São Paulo (USP) e da Universidade Estadual Paulista (UNESP), bem como o de pós-graduação da USP. Dentre as razões para a reincorporação, ou seja, para a oferta da língua espanhola incluiu-se o fato de ser "língua oficial de 21 países", o número de hispanofalantes e o fato de ser (já naquele momento) a terceira língua mais falada depois do chinês e do inglês. É importante lembrarmos que esses foram os principais argumentos que apareceram na Justificativa do Projeto de Lei do Deputado Átila Lira, que originou a Lei 11.161/2005. Apesar de todas essas razões aparecerem e serem explicitadas no Parecer, explica-se que "não cabe a este CEE determinar que seja reincluída a língua espanhola no currículo das escolas do 2º grau, como opção de língua Estrangeira Moderna" e foi sugerido que essa mesma solicitação fosse encaminhada à Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas e ao Departamento de Recursos Humanos para manifestação. Não temos registro de mais ações relativas a este caso.

contribuir para os objetivos sobre os quais trata a resolução.

Devido ao caráter singular da proposta, consideramos relevante citarmos parte dos "considerandos"[75] deste documento:

> **SD17**
> razões de ordem histórica, cultural, econômica e política justificam a inclusão da Língua Espanhola bem como de outros conteúdos que privilegiem o estudo da História da América Latina nos currículos das escolas estaduais;
> o acesso a outras culturas e outros campos de informação, especificamente a países da América Latina enriquecem as possibilidades de aprendizagem do aluno;
> há necessidade de se garantir aos alunos das escolas estaduais o acesso a mais de uma língua estrangeira; (ESTADO DE SÃO PAULO: 1987a).

Não havíamos nos deparado, até agora, com este modo de significar a inclusão da língua espanhola na documentação abordada nesta pesquisa: no caso, pensada a partir de sentidos muito particulares voltados para o conhecimento da região e de suas culturas, fatores que são considerados como capazes de produzir enriquecimento. Esses sentidos se completam quando se considera a necessidade do acesso a "mais de uma língua estrangeira", que podemos interpretar como uma tentativa de instaurar o plurilinguismo nas escolas públicas e uma preocupação para que nos currículos regulares não fosse ensinado apenas o inglês.

Apenas três meses após a publicação desta resolução, foram criados, no âmbito do Estado de São Paulo, os Centros de Estudos de Línguas (CELs) a partir do Decreto ALESP 27.270/1987 dando prioridade à oferta da língua espanhola[76]. Isto implica que havia, por um lado, o espanhol sendo oferecido no âmbito extracurricular por meio dos CELs e, por outro, o inglês como língua da Proposta Curricular do Estado de São Paulo e, portanto, integrante do currículo regular e das matrizes curriculares das escolas.

Finalizamos este item no momento em que começa a se configurar o lugar que as línguas estrangeiras e especificamente o inglês e o espanhol, ocupam no Sistema Educacional do Estado de São Paulo. A consolidação desse lugar ressoará nos documentos com os quais trabalharemos nos próximos capítulos. Antes, porém, é necessário passarmos ao último item, que será compreendido, como já antecipamos, por documentos emitidos durante a vigência da LDB de 1996.

---

[75] Segundo Zoppi-Fontana "do ponto de vista discursivo, o funcionamento dos *considerandos* pode ser analisado como a explicação no texto legal de suas *condições de produção* (Pêcheux, 1969)" (2005: 109). Antecipamos que as formulações da autora acerca dos "considerandos" serão retomadas em vários momentos de nosso trabalho.

[76] Os documentos relativos aos CELs, inclusive as normativas emitidas neste mesmo período com o qual estamos trabalhando neste momento, serão analisados no Capítulo 3, de acordo com a apresentação que realizamos no final da Introdução desta dissertação.

4. A não especificação das línguas estrangeiras e sua inclusão na *parte diversificada*

Importante relembrarmos que o intervalo de tempo entre a publicação da primeira LDB, em 1961, e a posterior, 1971, foi de 10 anos e somente 25 anos depois foi publicada a LDB de 1996, que esteve em vigor, integralmente, até fevereiro de 2017, quando foi sancionada a Lei 13.415, que promoveu alterações sobretudo na estrutura do Ensino Médio, revogando, desse modo, disposições da lei de 1996. Como já explicitamos com base em Rodrigues (2012, op. cit.), essa LDB contribuiu para consolidar o *processo de desoficialização* das línguas estrangeiras nas escolas e a sequência deste processo está materializada na textualidade de documentos do Estado de São Paulo. Para entender tal processo, tanto no âmbito estadual quanto no nacional, é necessário interpretarmos os demais documentos produzidos por órgãos federais publicados com posterioridade à LDB de 1996 que funcionaram como *condições de produção* dos documentos de São Paulo que analisaremos neste item. Estes últimos também se encontram no quadro abaixo:

Documentos emitidos no âmbito federal	**Documentos do âmbito estadual**
Conselho Nacional de Educação	Conselho Estadual de Educação
Resolução nº 2, de 7 de abril de 1998	Indicação nº 9, de 30 de julho de 1997
Resolução nº 3, de 26 de junho de 1998	Secretaria da Educação do Estado
	Resolução nº 4, de 15 de janeiro de 1998
	Resolução nº 7, de 19 de janeiro de 1998

Quadro 3: Documentos emitidos no período de vigência da LDB de 1996 até a sanção da Lei 11.161/2005.

Dentre os documentos do âmbito federal é importante mencionarmos ainda os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que foram publicados em 1997; neles, a única menção às línguas estrangeiras é feita a partir da LDB de 1996, tal como segue: "o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna passa a se constituir um componente curricular obrigatório, a partir da quinta série do ensino fundamental (art. 26, § 5º)" (BRASIL, 1997). Citamos este fragmento porque ele já nos permite conhecer a determinação central no que se refere às línguas estrangeiras formulada na respectiva LDB.

A partir de Rodrigues (2012), nos debruçamos sobre outras determinações previstas nessa lei, inclusive a retomada nos PCNs, com as correspondentes especificações:

Segundo o artigo 26º, Parágrafo 5º da LDB de 1996, "(...) 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"; e na seção referente ao Ensino Médio, o artigo 36º - III "será incluída *uma língua estrangeira moderna*, como *disciplina obrigatória*, escolhida pela comunidade escolar, e *uma segunda*, em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição" (RODRIGUES, 2012: 98, grifos da autora).

É importante retomarmos também o fragmento desta lei que apresentamos no item 1 deste capítulo, pelo qual ficava previsto que as escolas poderiam organizar "classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes e outros componentes curriculares" (BRASIL, 1996). Esclarecemos que não nos interessa realizar uma análise desta lei[77], mas sim retomar os fragmentos para que possamos coloca-los em relação com os documentos que analisaremos no decorrer deste item.

Passamos agora para os documentos do âmbito federal especificados no quadro 3. Abordaremos os dois documentos emitidos pelo CNE (Conselho Nacional de Educação), as Resoluções 2/1998 e 3/1998[78], que instituíam diretrizes para o Ensino Fundamental (a primeira) e para o Ensino Médio (a segunda). O que nos interessa do primeiro documento é a determinação de que a "Língua Estrangeira" faz parte das "áreas do conhecimento" que compreendem a "base nacional comum e sua parte diversificada" e que seu ensino é previsto sem nenhuma especificação sobre qual seria esta língua, tal como podemos observar no fragmento que segue:

> **SD18**
> IV – Em todas as escolas deverá ser garantida a igualdade de acesso para alunos a uma base nacional comum, de maneira a legitimar a unidade e a qualidade da ação pedagógica na diversidade nacional. A base comum nacional e sua parte diversificada deverão integrar-se em torno do paradigma curricular, que vise a estabelecer a relação entre a educação fundamental e:
> a) a vida cidadã através da articulação entre vários dos seus aspectos como:
> 1. a saúde
> 2. a sexualidade
> 3. a vida familiar e social
> 4. o meio ambiente
> 5. o trabalho
> 6. a ciência e a tecnologia
> 7. a cultura
> 8. as linguagens
> b) as áreas de conhecimento:
> 1. Língua Portuguesa

[77] Para uma análise aprofundada da LDB de 1996, cf. Rodrigues (2012).

[78] Estas resoluções surgiram a partir do conteúdo de dois pareceres, o primeiro é o nº 4 aprovado em 29 de janeiro de 1998 e o segundo o nº 15 aprovado em 1º de junho de 1998, também emitidos pelo Conselho Nacional de Educação por meio da Câmara de Educação Básica. Ambos discutiam as Diretrizes Curriculares Nacionais, um tratava do Ensino Fundamental e outro do Ensino Médio.

> 2. Língua Materna, para populações indígenas e migrantes
> 3. Matemática
> 4. Ciências
> 5. Geografia
> 6. História
> 7. Língua Estrangeira
> 8. Educação Artística
> 9. Educação Física
> 10. Educação Religiosa, na forma do artigo 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (BRASIL, 1998b).

Nessa enumeração[79] não encontramos nenhuma marca que determine quais são as disciplinas que compreendem a "base curricular comum" e a "parte diversificada", algo que seria importante para poder interpretar isso que aqui se apresenta como uma simples "lista" e, inclusive, para compreender o que se afirma na textualidade dessa mesma resolução de acordo com a qual a segunda enriquece e complementa a primeira, de acordo com as atividades de interesse da comunidade.

Quando passamos ao segundo documento, a Resolução n° 3/1998, referente ao Ensino Médio, percebemos que, no que diz respeito à Língua Estrangeira, parece entrar um novo modo de dizer e a ela se vinculam outros sentidos ou significações. Vejamos como isso acontece no seguinte artigo:

> **SD19**
> Artigo 4º - As propostas pedagógicas das escolas e os currículos constantes dessas propostas incluirão competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos, previstas pelas finalidades do ensino médio estabelecidas pela lei:
> (…)
> V – competência no uso da língua portuguesa, das línguas estrangeiras e outras linguagens contemporâneas como **instrumentos de comunicação e como processos de constituição de conhecimento e de exercício de cidadania**. (BRASIL, 1998c, grifos nossos).

O que nos parece pertinente é reforçar o que se afirma no fragmento que destacamos: diferentemente dos documentos que já analisamos[80], neste as línguas estrangeiras – dentro de um sintagma coordenado que as coloca ao lado da "língua portuguesa" e de "outras linguagens contemporâneas" – aparecem vinculadas ao uso, consideradas como "instrumentos de comunicação" e relacionadas à "constituição de conhecimento" e ao "exercício de cidadania".

Outra sequência dessa mesma resolução que reforça o que acabamos de apontar e que nos parece relevante destacar se refere ao momento no qual, ao traçar a divisão da base

[79] Cf. Guimarães, 2009.
[80] Nos referimos aos trabalhados tanto no âmbito estadual quanto no âmbito federal ao longo deste capítulo.

nacional comum dos currículos do ensino médio por áreas de conhecimento, afirma-se sobre a área de "Linguagens, Códigos e suas tecnologias" cujo objetivo é que o aluno possa "conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais" (ibid.). No entanto, quando vamos ao inciso V do artigo 11º, vemos que:

> **SD20**
> Artigo 11 - Na base nacional comum e na parte diversificada será observado que
> V - a língua estrangeira moderna, tanto a obrigatória quanto as optativas, serão incluídas no cômputo da carga horária da parte diversificada. (ibid.).

Esta espécie de contradição ou de oposição de sentidos que detectamos – na qual se reconhece a importância do conhecimento da língua e, ao mesmo tempo, ela é incluída na parte diversificada – nos leva a observar que, ao mesmo tempo em que há uma valorização da língua (em si, *per se*), há uma desvalorização de sua oferta. De fato, se a parte diversificada é composta por conteúdos complementares – podendo ser a língua estrangeira um deles – que serão determinados pelos estabelecimentos de ensino, significa que sua inclusão no currículo regular, bem como sua oferta para todos os alunos não estarão garantidas.

Neste ponto passamos a trabalhar com a documentação do âmbito estadual, especificada no quadro 3. Nesse sentido, cabe observar que, antes mesmo da publicação das duas resoluções que instituíam as diretrizes curriculares nacionais – com as quais acabamos de trabalhar – foi emitida pelo Conselho Estadual de Educação de São Paulo e como resultado da análise da LDB de 1996, a Indicação n° 9/1997. Nela, discutia-se a "Criação de Classes ou Turmas Especiais" com base no inciso IV do artigo 24 dessa LDB[81] e também a partir desta lei explicitava-se que:

> **SD21**
> O texto legal já trata da obrigatoriedade de diversas matérias, independentemente da base nacional comum a ser fixada. São os componentes: artes (artigo 839 26, § 2º), educação física (artigo 26, § 3º) e língua estrangeira moderna (artigo 26, § 5º), a par dos que estão referidos no § 1º do artigo 26: "Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil."
> [...]
> **Uma língua estrangeira moderna, pelo menos, será incluída obrigatoriamente a partir da 5ª série do Ensino Fundamental.** A escolha da língua estrangeira a ser obrigatoriamente incluída ficará a cargo da comunidade escolar e dentro das

[81] Este já foi explicitado aqui, lembramos que previa a criação de "classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes e outros componentes curriculares" (BRASIL, 1996).

> possibilidades da instituição. Por oportuno, sugere-se a leitura da bem fundada Indicação CEE 6/96, republicada no DOE de 24/7/96[82], como fonte segura de informação a respeito de ensino de línguas estrangeiras. (ESTADO DE SÃO PAULO, 1997, grifos nossos).

Também considerando a LDB de 1996[83], fica prevista a obrigatoriedade da oferta de "uma língua estrangeira moderna" a partir da 5ª série do Ensino Fundamental e acerca da especificação de qual seria esta língua a responsabilidade fica a cargo do estabelecimento de ensino e considera-se ainda que o "novo currículo incluirá uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e, optativamente, uma segunda, dentro das disponibilidades da instituição (artigo 36, inciso III [LDB])".

Cumpre-se, em parte, com o previsto nesta LDB de 1996 a partir de documentos emitidos posteriormente: na matriz curricular da Resolução 7/1998 que estabelecia "diretrizes para a reorganização curricular dos cursos de ensino médio da rede estadual de ensino" (SÃO PAULO, 1998), a carga horária da parte diversificada era composta por "língua estrangeira moderna" e pela disciplina determinada pela decisão da escola ,ou seja, a primeira deixa de ser uma opção e passa a ser componente obrigatório na parte diversificada; e na Resolução nº 4/1998, eram apresentadas as matrizes curriculares básicas para o Ensino Fundamental, nas quais a opção de disciplina da parte diversificada também incluía "língua estrangeira moderna". Desse modo, as línguas entram no currículo regular tanto do Ensino Fundamental quanto do Médio, ainda que através da parte diversificada.

---

[82] Sobre esta Indicação nº 6, cabe observarmos que foi emitida pelo CEE-SP (Conselho Estadual de Educação), em 24 de julho de 1996, antes mesmo da publicação da LDB de 1996 e tinha como assunto principal a "Inclusão da Língua Estrangeira Moderna no Currículo Escolar". Desse documento nos interessa o modo como as línguas estrangeiras são significadas:

> 1) é acertada a obrigatoriedade de ensino de, no mínimo, uma **língua estrangeira viva,** a partir da 5ª série do 1° grau e ao longo de pelo menos seis anos de escolaridade;
> 2) É altamente desejável que a partir da 7ª série do 1° grau e ao longo de pelo menos quatro anos da escolaridade remanescente, a **escola ofereça a sua clientela** a opção de uma segunda **língua estrangeira viva**;
> 3) É altamente desejável que a partir da 1ª série do 2º grau e ao longo de pelo menos dois anos da escolaridade remanescente, a **escola ofereça a sua clientela** a opção de uma **terceira língua natural, viva ou morta**; (ESTADO DE SÃO PAULO, 1996, grifos nossos).

Chamamos atenção apenas para o sintagma "língua estrangeira viva", diferente de todas as designações que apareceram até o presente momento. Não sabemos em qual série de disciplinas estas seriam incluídas, não se especifica se é no núcleo-comum ou na parte diversificada, mas sabemos que para o 1º grau fica prevista a obrigatoriedade de uma *primeira língua* "ao longo de pelo menos seis anos" e uma *segunda* "ao longo de quatro anos" entra como *opção* a partir da 7ª série; já no que se refere ao 2° Grau, temos uma *terceira* língua "ao longo de dois anos" que poderá ser "natural, viva ou morta" – a escolha dessas línguas fica a critério do estabelecimento.

[83]Artigo 26º, Parágrafo 5º, já abordado com base em Rodrigues (2012) no início deste item, pelo qual se expressa que "será incluído, obrigatoriamente, a partir da quarta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição".

Num espaço de tempo de mais de 35 anos percebemos como o modo de significar as línguas estrangeiras foi se modificando: inicialmente havia a determinação de que fossem ofertadas, no Ensino Fundamental e no Médio, tanto as “línguas estrangeiras modernas” quanto as “línguas clássicas” e, no caso, foi produtivo abordar a especificação “Inglês, Francês ou Latim”. Aos poucos, houve um *apagamento* das “clássicas” e, inclusive, das especificações, passando a operar apenas o sintagma “língua(s) estrangeira(s) moderna(s)” que nos anos 80 perde o estatuto de “disciplina” e passa a ser significada como “atividade”. Há dois momentos nos quais percebemos que a relação de forças (ORLANDI, 1999) define, novamente, a especificação das línguas: quando foi publicada a Proposta Curricular do Estado de São Paulo e se estabiliza o espaço do “inglês” no currículo regular; e quando foram criados os Centros de Estudos de Línguas, nos quais prioritariamente seria oferecido o espanhol. Nesse sentido, cabe observarmos ainda que outros documentos que legislavam sobre as línguas estrangeiras foram produzidos no âmbito do Estado de São Paulo durante a vigência da LDB de 1996, mas justamente por as considerarem incluídas no espaço dos CELs é que os analisaremos no Capítulo 3. Agora é hora de passar ao segundo.

CAPÍTULO 2

A INTERPRETAÇÃO DA LEI 11.161/2005 POR PARTE DO ESTADO DE SÃO PAULO

Como já explicitamos na Introdução desta dissertação, nosso principal objetivo é compreender como se significam as línguas estrangeiras – sobretudo o espanhol – na textualidade de documentos que legislam acerca da educação do Estado de São Paulo, algo que de fato nos permite conhecer certos trajetos da memória discursiva sobre tais línguas. Nesse sentido é que nos dedicamos, no primeiro capítulo, a interpretar como isto ocorreu anteriormente à sanção da Lei 11.161/2005 neste espaço, de modo que, pudemos perceber que historicamente houve um jogo de determinação e indeterminação linguística que ora incluía as línguas ora as excluía dos currículos dos estabelecimentos de ensino.

Neste segundo capítulo trabalharemos no mesmo sentido, mas consideraremos os documentos produzidos com posterioridade a referida lei, fundamentalmente os que legislavam para implantar o que nela se determinava. Pretendemos assim, com base nas normativas, analisar como se materializa o previsto na textualidade dessa lei, considerando principalmente que a implantação da língua espanhola no Sistema Educacional Brasileiro deveria ocorrer no prazo de cinco anos, ou seja, até 2010.

Para tanto, é preciso começarmos por retomar alguns de seus artigos, já apresentados na Introdução[84], especificamente, aqueles que previam como seria tal implantação:

> Art. 2° - A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos.
> (...)
> Art. 5º - Os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução desta Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada.
> Art. 6º - A União, no âmbito da política nacional de educação, estimulará e apoiará os sistemas estaduais e do Distrito Federal na execução desta Lei. (BRASIL, 2005)

Destes fragmentos se depreende que as "normas para execução" da Lei serão emitidas pelos Conselhos Estaduais de Educação e que a União apoiará e estimulará, no âmbito da política nacional de educação, esse processo e, justamente, o que nos interessa estudar é a produção das normas emitidas pelo Estado de São Paulo para a implantação da Lei 11.161/2005, não apenas pelo CEE-SP, mas também pela SEE-SP e pela ALESP.

A partir dessa legislação sobre a obrigatoriedade da oferta da Língua Espanhola,

[84] O texto da lei encontra-se na íntegra na Introdução.

sobretudo com o disposto no artigo 2° o qual previa que a oferta deveria "ser feita no horário regular de aula" (ibid.), é que começamos a trabalhar neste segundo capítulo, que dividiremos em duas partes: na primeira (item 1) analisaremos, como é de se esperar, os documentos que legislam sobre o ensino de línguas estrangeiras para o currículo regular. Além disso, devido ao fato de que no ano 2005 o Governo do Estado de São Paulo cria o "Projeto Escola de Tempo Integral", nos parece importante analisarmos também a documentação relativa aos currículos dessas escolas, pois pensamos que, por se tratar justamente de uma escola em que a permanência dos alunos se estende em dois períodos (manhã e tarde), poderíamos esperar que nelas se abre um lugar para a oferta das Línguas Estrangeiras. Desse modo, no segundo item nos dedicaremos a analisar a documentação relativa às escolas regulares de tempo integral, que ampliará as considerações realizadas na primeira parte e, inclusive, virá a reforçá-las[85].

Como o eixo articulador da análise que realizaremos é a implantação da obrigatoriedade da oferta de espanhol focalizaremos nosso olhar nos documentos que legislam especificamente acerca dessa língua, mas estabeleceremos relações também com os que tratam sobre as outras línguas estrangeiras – tal como vimos fazendo neste trabalho.

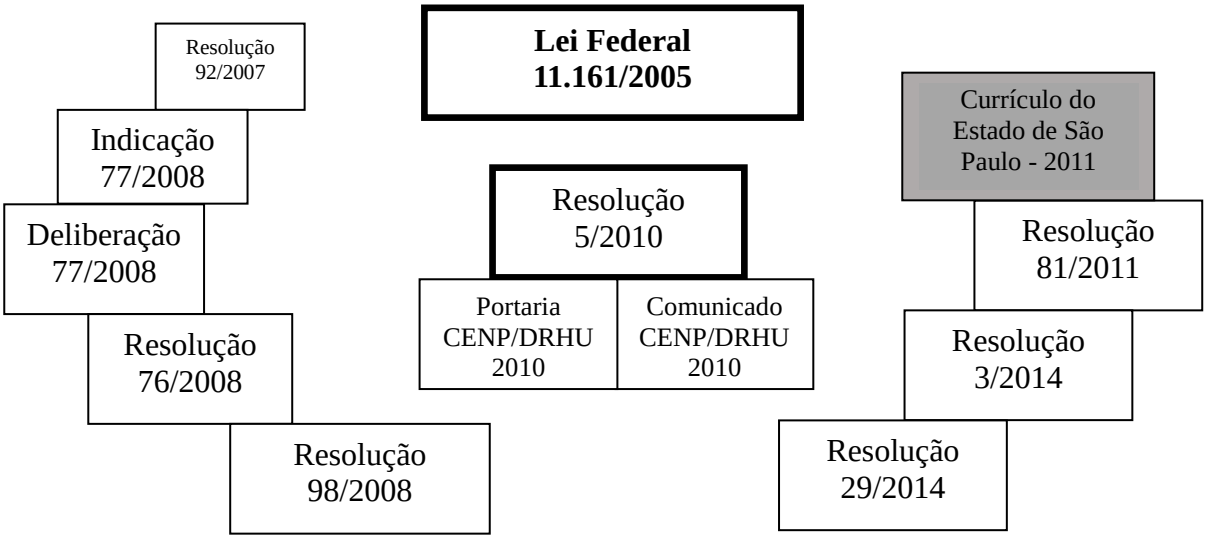
Passemos agora ao primeiro item.

1. A língua espanhola nas escolas regulares do Estado de São Paulo

Iniciaremos nossa análise a partir dos documentos emitidos por órgãos do Estado de São Paulo posteriormente à sanção da Lei 11.161/2005 e nos concentraremos na Resolução n° 5, de 14 de janeiro de 2010, que fundamentalmente nos interessa porque, tal como observa Rodrigues, o processo de regulamentação da Língua Espanhola se inicia no Estado de São Paulo por esse documento e, apesar de se tratar de uma data tardia, é o primeiro (e o único) que legisla especificamente acerca da oferta dessa língua no ensino regular (2012: 134).

A seguir apresentamos um diagrama com todos os documentos com os quais trabalharemos neste item e que faremos girar ao redor dessa resolução central:

[85] É importante lembrarmos ainda que neste capítulo, como trabalharemos somente com as línguas estrangeiras nos currículos regulares dos estabelecimentos de ensino, não abordaremos as normativas que preveem sua inclusão nos Centros de Estudo de Línguas – que serão focalizadas, tal como antecipamos na Introdução desta dissertação, no Capítulo 3.



Quadro 4: Ao redor da implantação da Lei 11.161/2005 no Estado de São Paulo.

Começamos por registrar que entre 2005 (sanção da Lei 11.161) e a data do documento (emissão da Resolução n° 5) que colocamos no centro de nosso quadro ou diagrama temos um espaço (uma "lacuna" e, como veremos, um silêncio no arquivo jurídico) de cinco anos, marcado pela emissão de alguns documentos – os que estão à esquerda dessa resolução – e também por ações do Estado que se expressam em algumas medidas como é o caso do Projeto OYE e da encomenda da formulação e redação das Propostas Curriculares (esta última no primeiro quadro à direita). Dos primeiros nenhum se refere explicitamente à implantação da língua espanhola, mas sua análise nos permitirá abordar melhor a Resolução de 2010; cabe esclarecer que incluímos numa caixa menor a Resolução 92/2007[86] que fazemos jus de registrar, mas que não abordaremos porque, de fato, sua textualidade não traz nada de significativo para a análise que realizaremos. Nesse mesmo sentido, o de compreender a resolução de 2010, funcionará o tratamento que faremos das referidas ações e, por isso, dividiremos este item em três partes: na primeira ("A lacuna de cinco anos") abordaremos tais ações e também nos debruçaremos sobre os referidos documentos. Na segunda, nos concentraremos, à luz do trabalho realizado no subitem anterior, na Resolução 5/2010 e em ações e normas complementares que contribuiriam para à sua implantação. E na terceira, abordaremos os documentos posteriores a essa resolução central.

[86] Este documento considera a implementação das Propostas Curriculares que seriam emitidas apenas no ano seguinte e inclui, nas matrizes curriculares do segundo ciclo do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, a oferta de "Língua Estrangeira Moderna" na Parte Diversificada, sem a especificação de qual seria essa língua.

1.1. A lacuna de cinco anos

Abordaremos as referidas ações que ocorreram neste período que chamamos de "lacuna" com base num artigo de Fanjul (2010). Partiremos do primeiro movimento que aconteceu no Estado de São Paulo como resposta à lei em questão: em setembro do ano seguinte, 2006,

> foi anunciada publicamente a assinatura de um convênio entre a SEE-SP (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo), o Banco Santander/Portal Universia e o Instituto Cervantes, para um projeto que recebia a denominação de OYE e que promoveria a formação e capacitação de professores já vinculados à rede estadual de ensino para ministrarem aula de espanhol. (FANJUL, 2010: 187).

Esclarecemos, tal como registra esse autor (ibid.), que a formação e capacitação de professores referida no trecho acima seria realizada "mediante um curso inteiramente à distância, com uma carga total de 600 horas", cujo objetivo era sanar as "necessidades criadas pela lei 11.161 de contar (…) com professores de espanhol para todas as escolas" (ibid.).

O autor explica ainda que essa notícia

> provocou reações imediatas e contundentes, previsíveis se considerarmos que, no Brasil, um curso de licenciatura normalmente é composto por cerca de 2800 horas, das quais somente pode ser oferecida na modalidade não presencial uma porcentagem que varia segundo os contextos institucionais de reconhecimento. As críticas, que chegaram tanto dos departamentos e congregações universitárias quanto dos professores de todos os níveis, apontavam que, com esse projeto, o estado delegava a duas instituições estrangeiras (um banco e um órgão governamental espanhol de difusão de língua) a função estratégica de formar professores para atuarem no ensino médio, e desconsiderava a experiência, a competência e toda a pesquisa desenvolvida nas universidades públicas, que particularmente no estado de São Paulo, tinham sido pioneiras na formação de docentes na área. (id.: 187-188).

Esse movimento, segundo o próprio Fanjul, teve uma "repercussão negativa, que chegou a ocasionar um abaixo-assinado com mais de mil assinaturas" (id.: 188) e a pressão foi tão grande que fez com que "a Secretaria de Educação desistisse de alguns aspectos centrais do projeto" (ibid.). De acordo com o autor:

> Uma primeira expressão dessa desistência foi perceptível no site da Universia. A matéria com que fora anunciado originalmente o OYE foi retirada e reapareceu com significativas reformulações. Assim, o título difundido no dia 5 de setembro, "Universidades paulistas irão capacitar professores da língua espanhola" foi trocado, dezessete dias depois, por "Curso do idioma será ofertado a professores da rede pública paulista". A transformação evidencia a necessidade de tirar de cena o aspecto mais conflituoso do projeto, seu caráter de formação de docente, e de apagar o vínculo com as universidades, cujos órgãos já tinham produzido manifestação

contrária (ibid.).

No texto da notícia também houve alterações, dentre as que Fanjul explicita, destacamos a reformulação do seguinte enunciado: “formar e capacitar cerca de 45 mil professores para o ensino da língua espanhola”, que passou a ser “fornecer curso do idioma espanhol para cerca de 45 mil professores” (id.: 189). Interessa-nos esse fragmento não apenas porque houve uma mudança na forma de enunciar a oferta do curso, mas também porque permaneceu a estimativa dos destinatários (45 mil professores) e, segundo o autor, essa “quantidade resultava completamente inverossímil (…), exagerava imensamente a real demanda” (id.: 188).

Nessas circunstâncias que Fanjul apresenta, foi formada uma comissão composta por professores das universidades públicas paulistas que averiguaram a real demanda de professores para o Ensino Médio e encaminharam a proposta “Formação e Atualização em Língua Espanhola” (FALE) para a SEE-SP, acerca da qual essa comissão nunca obteve resposta. O autor observa inclusive que, depois de tanta repercussão houve um silêncio por parte da SEE-SP e que os registros acerca do OYE e de todas essas negociações (o trabalho realizado pela referida comissão) não se encontram mais no site da Secretaria de Educação. E, apesar deste silêncio, no ano seguinte, em 2007, a Secretaria da Educação pareceu considerar, segundo Fanjul (2010), a implantação do espanhol nas escolas quando incluiu esta língua na Proposta Curricular do Estado de São Paulo[87].

Fica claro que a elaboração da proposta em questão era uma questão das Universidades Públicas financiadas pelo Estado de São Paulo, dentre elas a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Estadual Paulista (UNESP) e a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), sendo que as duas primeiras formam professores de Língua Espanhola[88]. E, de acordo com Fanjul, a elaboração normalmente é feita, de fato, por “especialistas das universidades do estado, que formam comissões nas quais integram professores da rede ou com experiência no ensino médio” e era essa medida que se esperava do Estado de São Paulo, porém foi convocada a *Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil*, uma instituição estrangeira na qual “não se incluem especialistas no sistema e no contexto brasileiro de ensino” (id.: 193). Ana López – acrescenta o autor (ibid.) –, a *asesora* da *consejería*, convocou as professoras Neide Maia González e Isabel Gretel Eres

[87] Importante lembrarmos, como já explicitamos no Capítulo 1, que o Inglês era a única língua estrangeira moderna prevista nas Propostas Curriculares desde que essas foram criadas, nos anos 80.

[88] Observamos ainda que, naquele momento, a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) já tinha a graduação em Licenciatura em Letras com habilitação em Português e Espanhol desde 1996. E, no ano de 2009, esse curso também foi criado na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).

Fernández – docentes da Universidade de São Paulo e autoras das Orientações Curriculares Nacionais – para a elaboração, junto à *Consejería*, de uma Proposta Curricular para o Estado de São Paulo de comum acordo. Sobre a participação destas duas professoras, o autor destaca que, para que isso fosse possível, "uma agente diplomática de outro país [Espanha] atuou como ponte entre o governo do estado e o sistema universitário do próprio estado" (ibid.). Fanjul observa ainda que "meses depois da entrega, a SEE informou que a mesma seria arquivada e não utilizada" (ibid.).

Ao olharmos para toda essa situação que descrevemos a partir de Fanjul (2010) percebemos que o que denominamos inicialmente como "lacuna" (a que há entre 2005 e 2010) é um período de "negociações"[89] ou, melhor, de *relações de forças* (ORLANDI, 1999) entre órgãos e instituições a cargo direta ou indiretamente da educação, disputando sentidos acerca do valor da formação docente nesse contexto. Nesse sentido, cabe acrescentar que o fato de o OYE implicar um convênio com o Instituto Cervantes, o Banco Santander e o Portal Universia revela marcas de uma relação que, de alguma forma, desconhece o lugar das Universidades Estaduais: há um apagamento e um não reconhecimento dos saberes produzidos nessas instituições, que também possuem longa trajetória no que se refere à formação de professores de espanhol, fato esse que se reitera quando a *Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil* é convocada para elaborar a Proposta Curricular de Língua Espanhola do Estado de São Paulo.

Passemos agora para a documentação registrada no quadro à esquerda da Resolução de 2010.

Em 1° de outubro de 2008, é aprovada pelo Conselho Estadual de Educação (CEE-SP) a Indicação n° 77/2008, que surgiu como documento norteador das "diretrizes dos componentes curriculares de ensino fundamental e médio do sistema de ensino do Estado de São Paulo". (ESTADO DE SÃO PAULO, 2008). Na textualidade desse documento (que é particularmente extenso) temos uma retomada dos dizeres da LDB de 1996, que define os componentes curriculares desses dois níveis e em seguida se observa que foram apresentadas dez legislações federais que alteram os conteúdos curriculares e, dentre elas, a Lei 11.161/2005. Desse modo, quando neste documento são definidos os "componentes curriculares" considera-se não apenas a LDB, mas também essa série de alterações citadas, de modo que se determina como obrigatórios os seguintes componentes:

---

[89] Antecipamos que no Capítulo 3 ficará claro que essa "lacuna" é atravessada pela produção de documentos especificamente emitidos no ano de 2009, que colocavam a Língua Espanhola nos Centros de Línguas, isto é, no âmbito extracurricular.

> **SD1**
> **I) Língua Portuguesa**;
> II) Matemática;
> III) Conhecimento do mundo físico e natural;
> IV) Conhecimento da realidade social, especialmente a do Brasil;
> V) Arte;
> VI) Música;
> VII) Educação Física;
> VIII) História do Brasil;
> **IX) Língua Estrangeira Moderna;**
> **X) Espanhol;**
> XI) História da África e dos Africanos;
> XII) História da cultura e etnias, principalmente das matrizes indígena, africana e européia;
> XIII) Educação Ambiental;
> XIV) Filosofia e Sociologia;
> XV) Direito da Criança e do Adolescente;
> XVI) Conhecimentos sobre o processo de envelhecimento; e outros que venham a ser introduzidos por lei específica. (ESTADO DE SÃO PAULO, 2008, grifos nossos).

Essas "disciplinas" ou "conteúdos programáticos", tal como são designados no próprio documento, que constituem os Componentes Curriculares obrigatórios também aparecem na Deliberação n° 77, publicada no mesmo dia (1° de outubro de 2008), que estabelecia orientações para a organização dos componentes curriculares do ensino fundamental e médio dos estabelecimentos de ensino.

Importante observarmos que a distribuição dos componentes citados em ambos os documentos ficava a cargo da equipe pedagógica das instituições de ensino e era a mesma para o Ensino Fundamental e para o Médio. Quanto a enumeração presente na SD1 que abordamos podemos observar que há alguns elementos que, por sua forma material, produzem um certo efeito de estranhamento. Referimo-nos aos itens I, IX e X: "Língua Portuguesa" e "Língua Estrangeira Moderna" – este último nos confirma que o currículo se submete a LDB de 1996 e, portanto, que a língua ficará a cargo da comunidade escolar – e "Espanhol", que marca à filiação do documento que abordamos à Lei 11.161/2005. Se tomarmos os dois últimos com relação ao primeiro, podemos frisar que o substantivo "língua" não aparece no caso do item X: Espanhol. Essa observação instala uma primeira tensão ou fricção no paralelismo esperado dentro de uma enumeração. A segunda parece se instalar entre a designação genérica: "Língua Estrangeira Moderna", no singular, e o substantivo ("Espanhol") que especifica uma língua que também é estrangeira e moderna. Para expressar tais tensões caberia formular uma série de perguntas, sendo que todas elas operam simultaneamente e para as quais não encontramos resposta nessa textualidade: Por que "Espanhol" não aparece dentro de um sintagma no qual especifique, funcionando como um

adjetivo, o substantivo “língua”? Espanhol fica fora do universo referido pelo genérico “Língua Estrangeira Moderna”? Aliás, por que não se reitera aqui a formulação “Língua Estrangeira Moderna – Espanhol”, tal como veremos que aparecerá em documentos posteriores com relação ao inglês? E, por fim – já não em forma de pergunta, mas de afirmação – poderíamos observar que as designações IX e X estabelecem uma hierarquia ou uma ordem pela qual vem primeiro “Língua Estrangeira Moderna” e, depois, “Espanhol”.

O estranhamento que surge a partir da relação sensível que estabelecemos com a forma dessa enumeração que não possui um paralelismo e as tensões abordadas, de alguma maneira, materializam a contradição que implicou a sanção da Lei 11.161/2005 quando já havia uma normativa sobre as línguas na LDB de 1996[90]. Segundo Rodrigues se estabelece a “contradição entre as normativas, escolha da língua pela comunidade (LDB) por um lado, e a oferta obrigatória do espanhol (Lei 11.161), por outro.” (2012: 136).

Até aqui poderíamos dizer que, mesmo com o arquivamento da Proposta Curricular de Língua Espanhola já referida, na documentação operava um registro “lacônico” de previsão de oferta da língua espanhola; de fato, não poderíamos dizer que tal registro se relaciona com a implantação da Lei 11.161/2005. Porém, no mesmo ano foi emitida a Resolução 76, de 7 de novembro de 2008, pela Secretaria de Educação, que dispunha acerca da implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, nas escolas da rede estadual, contemplando os seguintes componentes curriculares:

> **SD2**
> Língua Portuguesa, Arte, Educação Física. **Língua Estrangeira Moderna - Inglês**, Matemática, Ciências, Física, Química, Biologia, História, Geografia, Filosofia e Sociologia, (ESTADO DE SÃO PAULO, 2008a, grifos nossos)[91].

Acerca da especificação “Língua Estrangeira Moderna – Inglês”, Fanjul (2010), no texto já citado, observa que ela

---

[90] A partir da leitura que fizemos da MPV 746/2016 e da Lei 13.415/2017 é que pudemos perceber essas marcas, pois ressoam também nestes documentos.

[91] Observamos que o sintagma “Língua Estrangeira Moderna – Inglês”, tal como aparece “genérico/ específico” é regular também em outras legislações, como por exemplo em documentos legais da Argentina, e explicita a metonímia que se ocultava nos anos 80. Sobre essa questão, Celada (2002) explica que “Maia González se encarrega de assinalar a consagração da metonímia que, durante a época da ditadura, 'levou a substituir a designação 'Língua Estrangeira' por 'Inglês' ou empregar a segunda como a expressão completa ou exclusiva da primeira' (MAIA GONZÁLEZ, 1996: 42 *apud* CELADA, op. cit.: 85). Desse modo, podemos afirmar que, anteriormente, se confirmava no real o que aqui se confirma no simbólico, ou seja, no que se diz e na forma como se diz na documentação do arquivo jurídico. Importante esclarecermos que o texto de Maia González (1996) citado pela autora já foi abordado no Capítulo 1 e que aqui o referenciamos a partir de Celada pela síntese feita por esta autora.

> contraria abertamente uma lei federal superior, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n° 9394/96, citada na própria introdução dessa resolução. Essa lei estabelece que é a comunidade escolar que deve determinar qual é a língua estrangeira obrigatória. Com a Resolução 76, o governo estadual paulista impõe o inglês como única língua de caráter obrigatório, deixando para todas as outras o caráter opcional que a mesma Lei de Diretrizes e Bases determina para uma segunda língua na grade (id.: 193).

A partir do que analisamos na SD1 e na SD2 podemos afirmar que nos documentos apresentados até aqui funciona uma tensão ou, então, uma contradição no que apresentamos até o presente momento: por um lado, os componentes curriculares que incluem "Língua Estrangeira Moderna" e "Espanhol" – na Indicação 77 e na Deliberação 77, ambas de outubro de 2008 – e, por outro, "Língua Estrangeira Moderna - Inglês" – na Proposta Curricular da Resolução 76, de novembro de 2008. Considerando que esses documentos foram produzidos com apenas um mês de diferença, podemos interpretar que o genérico "Língua Estrangeira Moderna", que indicava no primeiro documento a presença da LDB de 1996 e abria para uma indeterminação, no segundo, se fecha para uma especificação: "Língua Estrangeira Moderna – Inglês". Falamos de contradição não pensando que se trata de algo do nível da lógica, mas como diz Pêcheux ([1977] 1990) da ordem da história. Retomaremos esta consideração no final deste capítulo ainda.

Esta série de considerações e as tensões observadas na enumeração dos componentes curriculares, abordados na SD1 e também na SD2, parecem dizer respeito ao lugar projetado para o "Espanhol", na documentação analisada, como disciplina[92]. Aproveitamos, neste sentido, as considerações de Viera (2012: 18) que, com base na sua experiência como docente até 2007 na rede particular de ensino da cidade de São Paulo, se refere ao espanhol dizendo que seu estatuto, como "disciplina" ficava sempre deslegitimado permanentemente por gestos, ações ou atitudes por parte das autoridades escolares, do corpo docente e, inclusive, dos alunos e dos pais. A autora, partindo do pré-construído de que o inglês é uma língua "para comunicação internacional", explica ainda que:

> a força desse pré construído [...] é mais um dos fatores que contribuem para que a língua espanhola ocupe, na escola, um lugar que caracterizamos como não-disciplinar, visto que o lugar "disciplinar" concedido à língua estrangeira já está preenchido. (ibid.).

O lugar dado ao espanhol, tal como se materializa nos componentes curriculares no

[92] Acrescentamos um dado que pode ajudar a compreender a observação que estamos introduzindo: os Componentes Curriculares, de acordo com a textualidade da Indicação 77/2008, eram integrados tanto por "disciplinas" como por "conteúdos programáticos".

fragmento da Indicação 77/2008, (abordado na SD1), se relaciona com o fato de que está sendo "enumerado" em total subordinação à Lei 11.161/2005. O inglês, por sua vez, é colocado como a única língua possível a ser ofertada dentro da (in)determinação aberta (e aqui explorada) pela textualidade da LDB de 1996.

Antes de passarmos ao próximo subitem e abordar a Resolução 5/2010 – central no agenciamento de nosso corpus neste capítulo – é necessário observarmos que, apesar de todos esses movimentos relacionados à inclusão do Espanhol ou do Inglês nos currículos, a Resolução n° 98 emitida em 23 de dezembro de 2008 manteve a oferta de "Língua Estrangeira Moderna" nas matrizes curriculares do Ensino Fundamental (Ciclo II) e do Ensino Médio – na Parte Diversificada, novamente sem qualquer determinação de qual seria essa língua.

1.2. A Resolução 5/2010

À luz da série de considerações apresentadas, com relação a este documento, começaremos por abordar sua ementa[93], a qual resume que o objetivo do documento é dispor "*sobre a oferta de língua espanhola no ensino médio, das escolas públicas da rede estadual*" (ESTADO DE SÃO PAULO, 2010). De fato, após cinco anos da Lei 11.161/2005, finalmente é emitido o documento que parece prometer legislar sobre a implantação tão esperada dessa língua.

Passaremos agora a analisar a primeira parte deste documento, os "considerandos"[94] (dos quais deixamos registro na íntegra), que explicitam os argumentos para que a proposição da resolução fosse emitida, tal como podemos observar a seguir:

> **SD3**
> O Secretário da Educação, no uso de suas atribuições, à vista do que lhe representou a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas e considerando:
> - o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no que tange à **inclusão da língua estrangeira moderna** no currículo do ensino médio;
> - o disposto na Lei federal 11.161, de 5 de agosto de 2005, que torna **obrigatória a oferta pela escola do ensino da língua espanhola**;
> **- a importância de se assegurar ao aluno da rede pública estadual a oportunidade de desenvolver e ampliar novas formas de expressão, instrumentalizando-o para o acesso às novas tecnologias e ao mercado de trabalho que exige cada vez mais o domínio de um idioma estrangeiro.** (ESTADO DE SÃO PAULO, 2010a, grifos nossos).

[93] Rodrigues explica que a ementa "funciona como uma antecipação do que se propõe no texto legal, uma maneira condensada de se expressar o conteúdo de uma lei antes de esmiuçá-la em artigos, parágrafos, incisos e alíneas" (2012: 132).
[94] Já antecipamos, no Capítulo 1, como Zoppi-Fontana (2005) define o funcionamento dos "considerandos".

Primeiramente destacamos que, de novo, aparece a questão da oferta da "língua estrangeira moderna vinculada" à LDB de 1996 e a da "língua espanhola" (observe-se que, neste caso, aparece o substantivo "língua") filiada à Lei 11.161/2005. O modo como esses dois "considerandos" estão formulados parece evitar a contradição que sabemos que opera entre essas duas leis federais, no entanto, vemos que é no terceiro onde essa contradição volta a irromper e se manifestar: não há, de fato, como contorná-la; e isto, fundamentalmente, porque estamos diante de um processo de desoficialização das línguas cada vez mais acirrado, atravessado por um anseio – como iremos vendo cada vez mais claramente, ainda neste capítulo – de monolinguismo.

O último enunciado dos "considerandos" é, por tanto, o que mais nos interessa. Nele vemos o modo como se significa a língua estrangeira ou, de acordo com o sintagma aí mobilizado: "um idioma estrangeiro", visto como um instrumento para "o acesso às novas tecnologias" e vinculado sobretudo ao "mercado de trabalho" – sobre o qual, justamente, se predica que "exige cada vez mais o domínio de um idioma estrangeiro"[95]. Considerando que este sintagma se vincula aqui a "língua espanhola", poderíamos pensar na possibilidade de ele ter sido projetado ou antecipado com sentidos específicos, vinculados ao âmbito do regional – do espaço sul-americano ou latino-americano. Assim, poderiam ter sido retomados sentidos com os quais historicamente essa língua foi significada, no próprio *arquivo jurídico*, na Reforma de Capanema de 1942, por exemplo, na qual estava inserida dentre as disciplinas obrigatórias e, no Decreto da ALESP de 1966, no qual pedia-se sua *reinclusão* ao currículo, provavelmente vinculada à série de sentidos que fora instaurada em 1942. Ou, inclusive, na Resolução 100/1987 que, a partir de sentidos muito particulares vinculados ao conhecimento de culturas, incentivava a inclusão das disciplinas de Língua Espanhola e de História da América Latina.

Até podemos compreender que ela seja uma língua significada como "língua do trabalho" – Celada (2002) observa que a partir dos anos 90 essa língua passa a ser projetada como "veicular[96]"– no entanto, de nosso ponto de vista, o problema fundamental não está em como ela é "antecipada" (PÊCHEUX [1969] 2014), mas no fato de que a presença do

---

[95] De fato, esses sentidos ainda não apareceram de modo tão consolidado na documentação vista até o presente momento, no entanto, quando formos ao Capítulo 3 e analisarmos documentos jurídicos deste mesmo período veremos que eles já eram regulares.

[96] Celada toma como base as reflexões de Deleuze e Guattari (1977) para explicar que a língua "veicular" é "urbana, estatal ou mesmo mundial, que é língua de primeira desterritorialização e está 'em toda parte'. Trata-se de uma língua da sociedade, de troca comercial, de transmissão burocrática, por isso diz respeito ao âmbito espacial-sincrônico das cidades e tem a ver com a 'ação'." (2002: 27). O texto citado pela autora é: DELEUZE, G. e GUATTARI, F. (1977). "O que é uma literatura menor? *In:* _____. *Kafka. Por uma literatura menor.* (Trad. por Júlio Castañon Guimarães.) Rio de Janeiro: Imago.

sintagma “um idioma estrangeiro” afeta o objetivo específico da normativa, afeta seu foco: poderíamos dizer que há um movimento de dizer e de não retomar ou reafirmar (o espanhol), de especificar e de fugir à especificação indo numa direção de significar “uma língua”, universalmente. O efeito de sentido que permeia os “considerandos” poderia se materializar mediante a seguinte interpretação: há nele um movimento de **dizer** e de **(se) desdizer**.

Ainda com relação a esse sintagma – “um idioma estrangeiro” – podemos observar que sua indeterminação linguística marcada pelo artigo indefinido “um” nos leva a pensar nas paráfrases que caberiam em seu lugar e que poderiam ser: “qualquer um” ou ainda “um” (no sentido de “apenas um”). Quando interpretamos como “qualquer um” temos a oposição em relação à ementa dessa resolução, que já registramos: "dispõe sobre a oferta da língua espanhola”. Nessa direção, vemos este sintagma do documento jurídico (“um idioma estrangeiro”) como uma marca de “equivocidade” (PÊCHEUX, [1988] 2008), que estabelece pelo menos um duplo sentido: segundo o primeiro, funciona como um genérico e, portanto, refere-se a um universo maior que não necessariamente coincide com a especificação “língua espanhola”. Assim, essa língua parece ser significada num universo que inclui outras, justamente porque o sintagma “um idioma estrangeiro”, como já dissemos, afeta a especificidade do documento que deveria se referir apenas ao Espanhol.

Interpretamos o segundo dos sentidos em direção ao qual desliza esse sintagma – “um” (“apenas um”) – a partir da contradição presente na textualidade da Indicação 77/2008 e da Resolução 76/2008: lembramos que na primeira estava prevista a oferta de “Língua Estrangeira Moderna” e de “Espanhol” no currículo regular e, na segunda, “Língua Estrangeira Moderna - Inglês” era disciplina da Proposta Curricular. Considerando, pois, o previsto nesses documentos e, sobretudo, que a especificação de “Língua Estrangeira Moderna” se fecha para inglês, consideramos, assim, que o segundo sentido pode referir-se justamente ao inglês. Isto implica dizer que, na textualidade do <u>único</u> documento que trata especificamente do Espanhol, opera um equívoco no qual “um idioma estrangeiro” pode ser compreendido também como <u>o idioma</u> estrangeiro que, de modo predominante, na sociedade contemporânea, está sendo entendido como aquele que melhor se vincula aos sentidos presentes na definição do terceiro considerando da SD3[97].

Dando continuidade à análise da Resolução 5/2010, passamos à proposição da mesma:

SD4
Art. 1° - **O ensino da língua espanhola integrará obrigatoriamente o currículo**

[97] Cf. Victuri, 2015.

> **do ensino médio das escolas públicas estaduais de forma a possibilitar ao aluno a faculdade de cursá-lo ou não.**
> Parágrafo Único - a oferta obrigatória do ensino da língua espanhola pela escola e de matrícula facultativa para o aluno **far-se-á, a partir do 2° semestre de 2010**, nos termos desta resolução.
> Art. 2° - **O ensino de língua espanhola de que trata o artigo 1° será implantado gradativamente, iniciando-se com o atendimento aos alunos da 1ª série do ensino médio,** estendendo-se aos das demais séries, de acordo com os regulamentos e normas expedidos oportunamente pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. (ESTADO DE SÃO PAULO, 2010a, grifos nossos).

A partir do fragmento acima podemos afirmar que a textualidade dessa resolução retoma a materialidade da Lei 11.161/2005, sobretudo quando se prevê a obrigatoriedade da oferta da língua espanhola por parte das escolas, sua implantação gradativa e a matrícula facultativa pelos alunos[98]. Essa determinação da lei federal que destacamos é "reescrita" (cf. GUIMARÃES, 2009) de um modo peculiar: "de forma a possibilitar ao aluno a faculdade de cursá-la ou não". Sensíveis à materialidade desse "modo de dizer" nos chama a atenção a disjunção "[a faculdade de] cursá-la **ou não**" pois o sintagma poderia terminar em "faculdade de cursá-la". Levando em conta as condições de produção deste documento que vimos abordando ao longo desta dissertação e, de forma específica, no item anterior deste capítulo (lembremos que ele foi emitido em 2010, ou seja, no último prazo para a implantação da Lei do Espanhol), a negação (como segundo termo da disjunção) ressoa e determina duas alternativas: cursar e não cursar.

Ainda na proposição da Resolução 5/2010, com a qual estamos trabalhando, temos previsto no Artigo 5° que "a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas [CENP] e o Departamento de Recursos Humanos [DRHU] baixarão normas complementares que se fizerem necessárias ao cumprimento dessa resolução". Desse modo, em 19 de maio de 2010, foi publicada a Portaria Conjunta CENP/DRHU, confirmando que

> **SD5**
> Art. 1º – O ensino de Língua Espanhola será oferecido pelas escolas estaduais, a partir do 2º semestre do ano letivo em curso, aos alunos das 1ªs séries do ensino médio regular.
> Parágrafo único – Os alunos que apresentem interesse em cursar as 2 (duas) aulas semanais previstas para o ensino desse idioma poderão, em resposta à consulta formulada pelos diretores, se inscrever na respectiva unidade escolar.
> Art. 2º – As unidades escolares deverão formar turmas de alunos cujas aulas irão para o processo de atribuição contendo em média 35 (trinta e cinco) alunos, observando-se o limite mínimo de 25 (vinte e cinco) alunos que constituirá uma turma única.

---

[98] Acrescentamos ainda que não está prevista a oferta da língua estrangeira nos currículos do Ensino Fundamental (de 5ª a 8ª séries) tal como previa a lei. Ainda nesse item veremos como esse aspecto ressoa no Projeto Early Bird, que inclui o inglês nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

> Parágrafo único – As unidades escolares deverão encaminhar à respectiva Diretoria de Ensino, até o próximo dia 26 de maio, as Propostas de Funcionamento das Turmas de Alunos. (ESTADO DE SÃO PAULO, 2010b).

A respeito desse último fragmento se observa ainda que a inscrição dos alunos interessados seria feita "em resposta à consulta formulada pelos diretores". Considerando, pois, este último aspecto podemos afirmar que a promoção da língua espanhola seria feita dentro da própria escola e que a oferta seria efetivada caso se formassem turmas de pelo menos 25 alunos. Mediante essa série de condições vemos que a oferta obrigatória fica justamente afetada por aspectos que tem a ver com o funcionamento do sistema escolar e não tanto com o interesse dos alunos – que poderia chegar, inclusive, a ser ou não atendido, comprometendo assim a "oferta obrigatória"[99].

Numa forte relação com a Resolução 5/2010 e com a portaria que acabamos de abordar, foi emitido, em 23 de agosto de 2010, o Comunicado Conjunto CENP/DRHU que explicitava:

> **SD6**
> 2. No que diz respeito à inclusão da disciplina Espanhol na matriz curricular do Ensino Médio e a seu registro no histórico escolar do aluno, observar que:
> 2.1. Ainda que se caracterize como uma disciplina de matrícula facultativa, o componente Espanhol deverá:
> *compor a 1ª série da matriz curricular do Ensino Médio, **como uma disciplina da Parte Diversificada do currículo**, **acompanhada** da carga horária de 02 (duas) aulas semanais e **de um asterisco indicativo do caráter de matrícula opcional dos alunos** a ser aposto, no rodapé da matriz, como uma observação, devendo a matriz curricular reformulada, ser encaminhada à Diretoria de Ensino para sua homologação;
> *ser objeto de registro no histórico escolar do aluno, como uma disciplina cursada ao longo de um semestre. (ESTADO DE SÃO PAULO, 2010c, grifos nossos).

Destacamos a determinação da inclusão da língua espanhola como disciplina da Parte Diversificada e a necessidade da especificação, por meio de asterisco, que a matrícula seria opcional por parte dos alunos[100].

Cremos ter apresentado até aqui os fragmentos essenciais da Resolução de 2010 que estamos abordando. Cabe agora observar que por sua publicação e pelas ações e documentos que gerou, em 2011 foi desarquivado o "Currículo da Secretaria de Educação do Estado de

---

[99] Reconhecemos que, de fato, a implantação da lei era difícil e que faltou uma política de sensibilização para que a mesma fosse "melhor recebida" pelo sistema educacional; no entanto, também temos que reconhecer que este tipo de condicionamentos é recorrente nos documentos que estudamos e que funciona como um modo de "brecar" certos movimentos.

[100] Interpretamos que a ênfase que aparece no documento a respeito da faculdade da matrícula pode ser vista como um modo de reescrever (GUIMARAES, 2009) a disjunção presente na Resolução 5/2010, com a qual já trabalhamos, "faculdade de cursá-la ou não".

São Paulo[101]" – conhecido também como Propostas Curriculares – referente à Língua Espanhola. Lembramos que o texto havia sido elaborado em 2007 pelas professoras Maia González e Fernández e, naquele mesmo ano, arquivado pela Secretaria da Educação do Estado.

Sem entrarmos numa análise da parte dedicada à língua espanhola dentro desse Currículo pois isto fugiria a nosso objetivo e demandaria um longo trabalho, nos concentraremos apenas numa parte que consideramos significativa com relação a aspectos que vimos observando neste capítulo[102]. Nesse sentido, nos deteremos a analisar o sumário das propostas curriculares de ambas as línguas estrangeiras – inglês e espanhol:

Língua Estrangeira Moderna – Inglês	Língua Estrangeira Moderna – Espanhol
O ensino de Língua Estrangeira Moderna (LEM): breve histórico	Importância do ensino de espanhol no Ensino Médio
Fundamentos para o ensino de Língua Estrangeira Moderna (LEM)	Objetivos do ensino de espanhol no Ensino Médio
Língua Estrangeira Moderna (LEM) para o Ensino Fundamental (Ciclo II) e o Ensino Médio	Concepções de ensino e de aprendizagem de uma língua estrangeira

(ESTADO DE SÃO PAULO, [2007] 2011)

Esclarecemos que trouxemos apenas os títulos dos primeiros itens que compõem cada um dos currículos e, a partir da relação que estabelecemos entre ambos, é possível observar que o sintagma "Língua Estrangeira Moderna" não é especificado quando se refere ao "Inglês": essa não-especificação se repete ao longo de toda a proposta curricular desta língua, de modo que interpretamos que a metonímia com a qual já trabalhamos "Língua Estrangeira Moderna – Inglês" opera inversamente: "Inglês – Língua Estrangeira Moderna" e promove, assim, uma espécie de processo de universalização desta língua. Por outro lado, a

[101] Disponível em: http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/782.pdf . Consulta em: 20 de fevereiro de 2017.

[102] Antes, porém, consideramos pertinente observarmos que, na textualidade da apresentação deste documento, trabalha-se a junção entre o curricular e o extracurricular – que, do nosso ponto de vista, parece funcionar a favor de um trabalho de "extracurricularização" dos conteúdos. Podemos fazer tal afirmação com base no seguinte fragmento: "Precisamos entender que as atividades extraclasse não são 'extracurriculares' quando se deseja articular cultura e conhecimento. Nesse sentido, todas as atividades da escola são curriculares, caso contrário, não são justificáveis no contexto escolar." (SÃO PAULO, [2007] 2011: 13). Esta formulação nos leva a realizar duas observações: segundo a primeira, vemos que não se utiliza o termo "disciplinas" para os conteúdos oferecidos "extraclassse" e, apesar de toda a negação referente ao que nós chamamos de "extracurricularização" e da reafirmação que se faz acerca da articulação de cultura e conhecimento, há uma assimetria na forma de designar os conteúdos; a segunda observação refere-se justamente à mobilização do sintagma "atividades" como um termo genérico para tudo aquilo que é oferecido "extraclasse". A partir dessas considerações, observamos que na tentativa de realizar uma sutura há uma *décalage* – em francês –, uma diferença, uma defasagem, um deslocamento (Cf. Celada, 2002) quando pensamos na oposição atividades-disciplinas, aspecto esse que fundamentalmente nos interessa porque as línguas estrangeiras usualmente ocupam esse lugar "extraclasse" e se relaciona diretamente com o que desenvolvemos em nossa pesquisa.

especificação aparece na textualidade da proposta de Língua Espanhola: com a metonímia "Língua Estrangeira Moderna – Espanhol" ou mesmo através do sintagma "espanhol".

Esse aspecto referente à não-especificação do inglês nos leva a interpretar que esta língua já possui um lugar pré-determinado no currículo das escolas estaduais de São Paulo – tanto no Ensino Fundamental (Ciclo II) quanto no Ensino Médio. Poderíamos afirmar, inclusive, que o processo discursivo atinge ainda materializações muito expressivas na relação entre o genérico e o específico quando toda a proposta se organiza considerando o inglês como pressuposto quando se fala em "Língua Estrangeira Moderna".

Enquanto na textualidade do currículo do inglês percebemos que esta língua já tem um lugar estabilizado desde as Propostas Curriculares de 1986[103], na textualidade do currículo de espanhol há marcas de que a língua não aparece como um **pré-construído** (PÊCHEUX, [1988] 2008) e que, justamente, é preciso **construir** esse lugar que não está dado: se faz necessário, assim, apontar a importância de seu ensino (no nível Médio) e justificar a sua inclusão a partir da legislação (Lei 11.161/2005 e LDB de 1996), de fatores políticos e históricos, passando, inclusive, pela relação particular entre Espanhol e Português[104].

Passamos agora à terceira parte do item 1 deste capítulo, para abordar a documentação posterior à Resolução de 2010.

1.3. Novas derivas

É importante considerarmos a inclusão da Língua Espanhola como disciplina no "Currículo do Estado de São Paulo" principalmente ao relacionarmos a Resolução 05/2010 com a Resolução n° 81, de 16 de dezembro de 2011, que estabelecia as "diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas estaduais" (SÃO PAULO, 2011b). Percebemos que neste último documento há uma oposição no que se refere à textualidade relacionada ao ensino de línguas estrangeiras, tal como podemos observar no Artigo 8° que prevê que

> **SD7**
> A Língua espanhola, obrigatória à escola e facultativa ao aluno, **será oferecida, fora do horário regular de aulas**, a alunos da 1ª série do Ensino Médio, se houver demanda, **de acordo com as disposições da Lei federal no. 11.161, de 5.8.2005 e**

[103] Fizemos essa explicitação no Capítulo 1.

[104] Poderíamos pensar – a partir de uma leitura do documento – que a elaboração do "Currículo de Língua Estrangeira Moderna – Espanhol" funciona como um acontecimento na memória discursiva (cf. Pêcheux [1988] 2008) das propostas curriculares do Estado de São Paulo, do mesmo modo que Almeida (2017) conclui que devem ser pensadas as Orientações Curriculares/Espanhol publicadas pelo Ministério da Educação em 2006.

> **da Resolução SE no. 5, de 14.1.2010**. (ESTADO DE SÃO PAULO, 2011b, grifos nossos).

Em um jogo de retomada e deslocamento, podemos interpretar que este fragmento pode ser relacionado com a proposição da Resolução 5/2010, no que se refere a seu artigo 1° já analisado por nós (SD4) e que previa que o ensino da língua espanhola integraria "obrigatoriamente o currículo do ensino médio das escolas públicas estaduais de forma a possibilitar ao aluno a faculdade de cursá-lo ou não" (ESTADO DE SÃO PAULO, 2010). Cotejando o artigo 2º da SD4 com esta que acabamos de apresentar, num primeiro momento, interpretamos que elas retomam a materialidade da Lei 11.161/2005 que previa, também em seu artigo 1°, que o "ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa pelo aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio" (BRASIL, 2005).

Num segundo momento, entendemos que na textualidade da Resolução 81/2011 há um deslocamento com relação à lei federal e a própria Resolução 5/2010: enquanto na textualidade da referida lei determinava-se, no artigo 2°, que a "oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino" deveria "ser feita no horário regular de aula dos alunos" (ibid.), na proposição da Resolução 81/2011 se faz uma predicação sobre a língua espanhola, prevendo que sua oferta ocorresse "fora do horário regular de aula" e, nesse sentido, temos uma não coincidência com a lei (e também com a própria Resolução 5/2010) ou, se preferirmos, uma "insubordinação" às mesmas. De fato, essa especificação afeta o sentido do enunciado total, ferindo o estipulado pelos documentos que foram emitidos anteriormente.

Cabe apresentar ainda na análise deste documento que nas matrizes curriculares anexadas a ele o sintagma "Língua Estrangeira Moderna" aparece na Parte Diversificada – tanto do Ensino Fundamental (Ciclo II) quanto do Ensino Médio. Observamos que não há uma especificação de qual seria essa língua, porém – a partir da determinação presente na proposição deste mesmo documento de que a língua espanhola seria ensinada fora do horário regular de aula – interpretamos que, mais uma vez, se instaura um duplo sentido no qual predomina a contradição, nos levando a afirmar que o sintagma "Língua Estrangeira Moderna" que aparece na matriz curricular não se refere ao espanhol, mas sim ao inglês. Cria-se, desse modo, uma ordem marcada por uma assimetria no modo de significar e implantar essas línguas enquanto disciplinas.

O modo de significar a língua espanhola reflete na preferência pela oferta de outras línguas estrangeiras, e isso fica claro, por exemplo, quando analisamos a Resolução n° 3, de

16 de janeiro de 2014, que foi emitida para alterar disposições da Resolução 81/2011 que estávamos analisando até o presente momento[105]. Há uma modificação referente ao Artigo 1º, no que diz respeito à matriz curricular dos anos iniciais do Ensino Fundamental[106].

Acrescentamos que segundo a Lei 11.161/2005, em seu Artigo 1º "§2°: "É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries." (BRASIL, 2005) e explicitamos que não havia referência quanto aos anos iniciais deste nível. Ainda assim, nesse momento, colocamos a série de resoluções que analisamos em relação com a Resolução 3/2014 que altera justamente a matriz curricular – no que se refere à língua estrangeira – para o primeiro ciclo do Ensino Fundamental, fato incomum nos documentos jurídicos que analisamos. Acreditamos, portanto, que o modo de especificar as línguas nesta resolução será produtivo para nossa análise.

Anteriormente, na Resolução 81/2011, tínhamos a seguinte matriz curricular para os anos iniciais do Ensino Fundamental:

Matriz Curricular Básica para o Ensino Fundamental	
Ciclo 1 – 1° ao 5° ano	
Disciplinas	
Base Nacional Comum	Língua Portuguesa
	História/Geografia
	Matemática
	Ciências Físicas e Biológicas
	Educação Física/ Arte

(ESTADO DE SÃO PAULO, 2011c).

Observamos que não há nenhuma língua estrangeira prevista. A partir da Resolução 3/2014 duas matrizes curriculares são propostas e em uma delas passa a integrar "Língua

[105] No período entre 2011 e 2014 destacamos dois movimentos do Governo do Estado de São Paulo com relação às línguas estrangeiras: o primeiro, em 2013, um concurso para provimento de cargos para professores da Educação Básica II, que incluiu vagas para Língua Espanhola e Inglesa; e, o segundo, em 2014, um Convênio firmado entre a SEE e a Cultura Inglesa para aperfeiçoamento de professores de Inglês.

[106] Na Resolução 81/2011 o Artigo 1° previa que "a organização curricular anual das escolas estaduais que oferecem ensino fundamental e ensino médio desenvolver-se-á em 200 (duzentos) dias letivos, com a carga horária estabelecida pela presente resolução" (SÃO PAULO, 2011). A partir da Resolução 3/2014 fica disposto que:

> Art. 1° - O Anexo I, que integra a presente resolução, passa a substituir o Anexo I da Resolução SE 81, de 16 de dezembro de 2011, abrangendo, em seus Subanexos 1 e 2, as seguintes matrizes curriculares:
> I – no Subanexo 1: a Matriz Curricular – A, a ser implementada nas unidades escolares que darão continuidade, e nas unidades escolares inscritas em 2014, às aulas de Língua Inglesa – Early Bird, no 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental;
> II – no Subanexo 2: a Matriz Curricular – B, a ser implementada nas unidades escolares que não oferecerão, em 2014, aulas de Língua Inglesa. (ESTADO DE SÃO PAULO, 2014).

Estrangeira Moderna – Inglês (Early Bird)”[107]:

Anexo I Subanexo 1 Matriz Curricular – A Ensino Fundamental - Anos Iniciais – 1º ao5º ano		
BASE NACIONAL COMUM	ÁREAS DO CONHECIMENTO	DISCIPLINAS
	LINGUAGENS E CÓDIGOS	Língua Portuguesa
		Arte
		Educação Física
		Matemática
	CIÊNCIAS DANATUREZA	Ciências Físicas e Biológicas
	CIÊNCIAS HUMANAS	História
		Geografia
PARTE DIVERSIFICADA		Língua Estrangeira Moderna – Inglês (Early Bird)

(ESTADO DE SÃO PAULO, 2014, destacados em cinza nossos).

Subanexo 2 Matriz Curricular – B Ensino Fundamental - Anos Iniciais – 1º ao5º ano		
BASE NACIONAL COMUM	ÁREAS DO CONHECIMENTO	DISCIPLINAS
	LINGUAGENS E CÓDIGOS	Língua Portuguesa
		Arte
		Educação Física
		Matemática
	CIÊNCIAS DANATUREZA	Ciências Físicas e Biológicas
	CIÊNCIAS HUMANAS	História
		Geografia

(ESTADO DE SÃO PAULO, 2014).

Chamamos a atenção para a matriz curricular “A” e como nela está prevista a obrigatoriedade da oferta do inglês na Parte Diversificada por meio do projeto chamado Early Bird, cuja expressão, do inglês, significa pessoa que chega cedo, “que madruga”. Em nossa interpretação o projeto de ensino de inglês de fato chega muito cedo: porque através dele se prevê essa língua como disciplina para alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental; e, além disso, “madruga”: pois o projeto não leva um ano para ser implantado, foi instituído a partir da Resolução 29 – a qual abordaremos em seguida – de 28 de maio do mesmo ano

[107] Destacamos que a metonímia “Língua Estrangeira Moderna – Inglês” volta a ganhar espaço e desta vez ancorada em um projeto que prevê sua implantação.

(2014): quatro meses depois do documento que estamos abordando. Poderíamos dizer ainda que “quem[108]” madruga, de fato, é a decisão da Secretaria da Educação do Estado, pois implementa – de modo tão ágil – esse projeto, incluindo assim o inglês nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Sobre a Resolução 29/2014 que institui o Projeto Early Bird nos parece conveniente ressaltar o fragmento que justifica a criação do referido projeto: "considerando a importância de se viabilizar a aprendizagem de uma língua estrangeira, mais especificamente, a Língua Inglesa, aos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)" (ESTADO DE SÃO PAULO, 2014b). Interpretamos que, mediante essa justificativa, materializa-se a importância de se ensinar essa língua desde o início e na proposição deste documento se legitima a necessidade de sua continuação:

> **SD8**
> Artigo 1º - Fica instituído, a partir do ano letivo de 2014, o Projeto Early Bird que tem por objetivo introduzir o ensino da Língua Inglesa no currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, mediante a aplicação de metodologia específica, que propiciará ao aluno a utilização de várias estratégias para avançar na aprendizagem do referido idioma, **apropriando-se de conteúdos básicos e adquirindo condições de continuar aperfeiçoando esse aprendizado nos anos finais do Ensino Fundamental.** (ESTADO DE SÃO PAULO, 2014b, grifos nossos).

Considerando, pois, que o inglês é uma língua relevante a ponto de que sua oferta “madrugue”: se implante nos anos iniciais e permaneça nos anos finais do Ensino Fundamental, a principal questão que colocamos nesse momento é a seguinte: qual seria o impedimento dessa língua continuar sendo ofertada no Ensino Médio?

Sobre a inclusão dessa língua no currículo do Ensino Médio, é importante retomarmos a textualidade da Resolução 5/2010, que legislava especificamente sobre a língua espanhola nesse nível e apresentava a indeterminação "um idioma estrangeiro", já no caso da Resolução 29/2014, que trata do Ensino Fundamental, o sintagma “uma língua estrangeira” é imediatamente especificado por "Língua Inglesa”. Acreditamos que o fato de haver um projeto para instituição do ensino do inglês, ainda que para o Ensino Fundamental, somado à série de tensões (que vimos que se enlaçam no funcionamento de uma contradição histórica) apresentadas no decorrer deste capítulo, produzem um efeito em como a Língua Espanhola é significada. Isso se repete em resoluções que dispõem acerca do Ensino nas Escolas Integrais – com as quais trabalharemos no item a seguir.

---

[108] Como o leitor deve ter percebido estamos pressupondo os sentidos instalados pelo ditado popular “Deus ajuda quem cedo madruga”.

2. As línguas estrangeiras nas Escolas de Tempo Integral

Como antecipamos na introdução deste Capítulo, no ano de 2005 foi instituído no Estado de São Paulo o "Projeto Escola de Tempo Integral" inicialmente para o Ensino Fundamental – mediante a Resolução da Secretaria da Educação nº 89, de 9 de dezembro – e, posteriormente, em 2012, também para o Ensino Médio – através da Resolução n° 12, de 31 de janeiro. O projeto em questão estende o tempo de permanência dos estudantes nas escolas da rede pública, de modo que, estas funcionem nos períodos da manhã e da tarde. Com o objetivo de "ampliar as possibilidades de aprendizagem com o enriquecimento do currículo básico" (ESTADO DE SÃO PAULO, 2005) a organização curricular inclui, além do currículo em questão, ações direcionadas a orientar estudos, atividades artísticas, culturais, desportivas e de integração social que são oferecidas como complementação[109].

Neste item analisaremos as resoluções emitidas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo que dispõem acerca das escolas de tempo integral, com foco nos documentos que se referem às línguas a partir de sua criação e até o momento de conclusão deste trabalho. Destacamos que nossa análise vai no sentido de confirmar os processos abordados no item anterior e, portanto, não abordaremos exaustivamente os documentos, apenas faremos referência aos aspectos que, nessa relação, são mais significativos.

Nesse sentido, o primeiro documento com o qual trabalharemos é a Resolução n° 7, de 18 de janeiro de 2006, que foi emitida após a criação das ETIs e que dispõe acerca do funcionamento e organização dessas escolas. Interessa-nos, primeiramente, como nele se especifica o currículo, de modo que:

> **SD9**
> Art. 2° - A organização curricular dos Ciclos I e II em período integral compreenderá o currículo básico do ensino fundamental e um conjunto de oficinas de enriquecimento curricular.
> § 1° - Entenda-se por oficina de enriquecimento curricular a ação docente/discente concebida pela equipe escolar em sua proposta pedagógica como uma **atividade de natureza prática, inovadora, integrada e relacionada a conhecimentos previamente selecionados,** a ser realizada por todos os alunos, em espaço

[109] Cabe observarmos que de acordo com o registro realizado na página da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo atualmente são 297 as unidades que oferecem "o novo modelo de ensino em tempo integral, que atendem mais de 91 mil estudantes do Ensino Fundamental e Ensino Médio". Encontramos também a informação de que no ano de 2016 "o programa foi ampliado para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental" e que 17 escolas passariam a atender crianças entre 7 e 11 anos. Todas a descrição deste projeto pode ser encontrada na referida página da Secretaria da Educação, disponível em: http://www.educacao.sp.gov.br/escola-tempo-integral. Consulta em: 20 de abril de 2017. Esclarecemos ainda que a Resolução n° 89, de 09 de dezembro de 2005 dispõe acerca deste projeto e está disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/89_05.HTM?Time=24/04/2017%2014:28:18. Consulta em: 20 de abril de 2017.

> adequado, na própria unidade escolar ou fora dela, desenvolvida por meio de metodologias, estratégias e recursos didático-tecnológicos coerentes com as atividades propostas. (ESTADO DE SÃO PAULO, 2006, grifos nossos).

Consideramos, com base em Nunes (2006), que o §1° introduz um "enunciado definidor" e destacamos que as oficinas aí definidas são projetadas como "de enriquecimento curricular" e classificadas como uma "atividade de natureza prática" e isto nos permitiria interpretar que os conteúdos que não integrarem o Currículo Básico perderiam o *status* de disciplina e seriam designados e tratados como "atividades"[110]. No contexto das escolas que funcionam em tempo integral o fato de serem designadas deste modo não seria, necessariamente, um aspecto negativo, mas no decorrer de nossa análise, veremos que ser considerada como "atividade" no conjunto maior das oficinas é um dos fatores que podem contribuir para que esses conteúdos sejam tratados também como opcionais.

Além desse aspecto, nos interessa entender como os componentes curriculares são articulados na matriz curricular em ambos os ciclos do Ensino Fundamental; para facilitar o entendimento, trazemos as tabelas extraídas da resolução com a qual estamos trabalhando:

Ensino Fundamental - Ciclo I		
Componentes curriculares		
Currículo Básico	Base Nacional Comum e Parte Diver-sificada	Língua Portuguesa
		Educação Artística
		Educação Física
		História
		Geografia
		Matemática
		Ciências Físicas e Biológicas
Oficinas Curriculares	Orientação para estudo e pesquisa	
	Atividades de Linguagem e de Matemática	Hora da Leitura
		Experiências Matemáticas
		Língua Estrangeira Moderna - Inglês
		Informática Educacional
	Atividades Artísticas	Teatro
		Artes Visuais
		Música
		Dança
	Atividades Esportivas e Motoras	Esporte
		Ginástica
		Jogo
	Atividades de Participação	Saúde e Qualidade de Vida
		Filosofia

[110] Esse modo de significar as línguas estrangeiras esteve presente e foi significativo na interpretação dos documentos abordados no Capítulo 1.

	Social	Empreendedorismo Social

(ESTADO DE SÃO PAULO, 2006, destacados em cinza nossos).

Ensino Fundamental - Ciclo II		
Componentes curriculares		
Currículo Básico	Base Nacional Comum e Parte Diver-sificada	Língua Portuguesa
		Língua Estrangeira Moderna – Inglês
		Educação Artística
		Educação Física
		História
		Geografia
		Matemática
		Ciências Físicas e Biológicas
		Ensino Religioso
Oficinas Curriculares	Orientação para estudo e pesquisa	
	Atividades de Linguagem e de Matemática	Hora da Leitura
		Experiências Matemáticas
		Língua Estrangeira Moderna - Espanhol*
		Informática Educacional
	Atividades Artísticas	Teatro
		Artes Visuais
		Música
		Dança
	Atividades Esportivas e Motoras	Esporte
		Ginástica
		Jogo
	Atividades de Participação Social	Saúde e Qualidade de Vida
		Filosofia
		Empreendedorismo Social

* A carga horária de Língua Estrangeira Moderna – Espanhol, quando incluída, será de uma hora semanal.

(ESTADO DE SÃO PAULO, 2006, destacados em cinza nossos).

Esclarecemos que decidimos trabalhar com a estrutura da matriz curricular porque, como veremos, os componentes nem sempre são distribuídos do mesmo modo e, nessa mudança, a língua estrangeira passa a ocupar diferentes lugares. No caso desta resolução que acabamos de apresentar, observamos que no Ciclo I do Ensino Fundamental está prevista a oferta de "Língua Estrangeira Moderna – Inglês" nas Oficinas Curriculares; já no Ciclo II o lugar que o inglês ocupa é modificado e essa língua passa a integrar o Currículo Básico e, assim, a "Língua Estrangeira Moderna – Espanhol" ganha espaço no contexto das oficinas, com a determinação de que "quando incluída, será de uma hora semanal".

O fato de trabalharmos com as articulações que são feitas para a organização da matriz curricular nos permite interpretar que o espanhol ocupa um lugar na grade curricular –

especificamente nas oficinas – quando o inglês não o estiver ocupando, porque estará na Base Curricular Comum. Acreditamos que há uma ordem que responde a um jogo de relações de força (ORLANDI, 1999) ou, dito de outro modo, um trabalho político que produz um ordenamento e uma hierarquização que vai excluindo e incluindo as línguas estrangeiras nesses currículos. Segundo Guimarães (2002)

> o politico, ou a política, é (…) caracterizado pela contradição de uma normatividade que estabelece (desigualmente) uma divisão do real e a afirmação de pertencimento dos que não estão incluídos. Deste modo o político é um conflito entre uma divisão normativa e desigual do real e uma redivisão pela qual os desiguais afirmam seu pertencimento (id.: 16).

Como ilustração desse jogo do político que produz a inclusão e a exclusão das línguas estrangeiras, temos a textualidade da Resolução n° 93, de 12 de dezembro de 2008, pela qual é feita uma reorganização das matrizes curriculares e "são oferecidas alternativas de carga horária a serem decididas pela direção da escola" (ESTADO DE SÃO PAULO, 2008a). Dentre as alternativas, nos interessa sobretudo aquela na qual ficam previstas:

> **SD10**
> 20 aulas semanais, para o desenvolvimento das Oficinas Curriculares, das quais 12 aulas destinadas às Oficinas consideradas obrigatórias (...) **e até 8 aulas, a serem destinadas a uma, ou mais, das seguintes Oficinas Curriculares, consideradas opcionais: Orientações para Estudo e Pesquisa, Língua Estrangeira Moderna - Inglês e Saúde e Qualidade de Vida.**
> (...)
> 18 aulas semanais, para o desenvolvimento das Oficinas Curriculares, das quais 12 aulas destinadas às Oficinas consideradas obrigatórias (…) **e até 6 aulas, a serem destinadas a uma, ou mais, das seguintes Oficinas Curriculares, consideradas opcionais: Orientações para Estudo e Pesquisa, Língua Estrangeira Moderna - Espanhol e Saúde e Qualidade de Vida.** (ibid., grifos nossos).

O primeiro fragmento se refere aos anos iniciais do Ensino Fundamental e o segundo aos finais; é preciso esclarecer que não os reproduzimos na íntegra porque nos interessa sobretudo que neste documento as oficinas se subdividem em: obrigatórias e opcionais e, as Línguas Estrangeiras, passam a ser consideradas como pertencentes ao universo destas últimas – a não ser o Inglês nos anos finais do Ensino Fundamental, porque já estava dentre as disciplinas do Currículo Básico, fato este que também se materializará na matriz curricular de documentos que são produzidos posteriormente, tal como veremos no decorrer da análise.

Quando nos referimos ao movimento de inclusão e exclusão das línguas que responde a um jogo político (GUIMARÃES, 2002) e que vinculamos especialmente às mudanças realizadas na estrutura da matriz curricular poderíamos afinar nossa interpretação e dizer que,

na verdade, esse jogo é referente principalmente à inclusão do inglês e a exclusão do espanhol. Tal aspecto fica claro quando analisamos a Resolução n° 12, de 31 de janeiro de 2012, pela qual fica instituído o "Projeto Escola Estadual de Ensino Médio de Período Integral". Nos interessa neste documento o previsto no seguinte artigo:

> **SD11**
> Artigo 4º
> § 1º - **A matriz curricular, a que se refere o caput deste artigo, será implantada em todas as séries do ensino médio, compreendendo disciplinas da base nacional comum, da parte diversificada e atividades complementares.**
> (…)
> § 4º - Na distribuição da carga horária, observar-se-á:
> 1 - carga horária nunca inferior a 2 aulas semanais em qualquer componente curricular;
> 2 - presença, em todas as séries, das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Historia, Geografia, Filosofia, Sociologia, Física, Química, Biologia, Arte e Educação Física, com prevalência de carga horária para Língua Portuguesa e Matemática;
> **3 - Língua Estrangeira Moderna:**
> **3.1 - Língua Inglesa, em todas as séries, a partir da 1ª série.**
> **3.2 - Língua Espanhola, como disciplina eletiva, a critério da escola.**
> (ESTADO DE SÃO PAULO, 2012, grifos nossos).

Enquanto a matriz curricular do Ensino Fundamental se estrutura – através da Resolução 7/2006 (abordada nas tabelas extraídas da resolução) em Currículo Básico e Oficinas Curriculares, a do Ensino Médio é dividida (por meio da resolução que tratamos neste momento) – em: Base Nacional Comum, Parte Diversificada e Atividades Complementares. O componente "Língua Estrangeira Moderna" integra a Parte Diversificada da matriz curricular, sem nenhuma especificação, mas quando recorremos ao §4º do Artigo 4º (SD11) temos, por um lado, a Língua Inglesa, em todas as séries, a partir da 1ª e, por outro, a Língua Espanhola, como disciplina eletiva a critério da escola, de modo que fica materializada nessa textualidade a ordem e a diferença que vimos observando.

Em 2013 houve, novamente, uma alteração na estrutura das matrizes curriculares com relação ao Ensino Fundamental: a Parte Diversificada deixou de integrar a Base Nacional Comum e estando num novo *lugar* passou a se subdividir em Atividades Complementares e Oficinas Curriculares. Nessa reorganização – estruturada a partir da Resolução n° 2, de 18 de janeiro de 2013 – a "Língua Estrangeira Moderna (Língua Inglesa)[111]" passou a fazer parte das Oficinas Curriculares dos anos iniciais deste nível e, "Língua Estrangeira Moderna", sem especificação, das "Atividades Complementares" dos anos finais.

[111] Destacamos que no sintagma "Língua Estrangeira Moderna – Língua Inglesa", novamente o genérico seguido do específico materializam a metonímia já trabalhada no item 1 deste capítulo a partir da formulação realizada por Maia González (1996) e já citada em nossa dissertação.

No mesmo ano houve uma nova reorganização curricular do Ensino Fundamental a partir da Resolução n° 85, de 19 de dezembro de 2013 e, neste documento, as Oficinas Curriculares que compunham a Parte Diversificada passam a ser divididas em: Temáticas Obrigatórias e Temáticas Opcionais, não havendo mais as "atividades complementares"; com relação às segundas, as opcionais, para que pudessem ser incluídas, apresentava-se uma tabela com os possíveis "temas" e, dentre eles, "Língua Estrangeira Moderna*", com seguinte a determinação por meio do asterisco: "Inglês para os anos iniciais do ensino fundamental e, opcionalmente, Espanhol para os anos finais do ensino fundamental" (ESTADO DE SÃO PAULO, 2013b). Com essa nova divisão, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a "Língua Estrangeira Moderna" que não está mais entre os componentes curriculares poderia ser ofertada através das oficinas de Temáticas Opcionais e, dada a determinação (a do asterisco) que apresentamos acima, ainda que este fosse um dos componentes escolhidos pela escola, seria o inglês. Já com relação aos anos finais, observamos que "Língua Estrangeira Moderna" não tem o mesmo *status* das oficinas curriculares, recebe a designação "disciplina" e por não haver uma especificação de qual seria a língua ofertada podemos interpretar que há um duplo sentido: por um lado poderia ser tanto o inglês quanto o espanhol, mas, por outro – e bem provavelmente – é que se refira ao inglês de modo que, o espanhol poderia entrar *opcionalmente*, também neste nível, como uma das Oficinas Curriculares de Temática Opcional – havendo assim a possibilidade de serem oferecidas duas línguas estrangeiras nos anos finais.

Na análise que realizamos até o presente momento pudemos perceber que houve um movimento em que, até certo ponto, tentava-se incluir a língua espanhola nas escolas de Tempo Integral, mas sua oferta sempre se viu afetada pela inclusão do inglês. A partir de 2014 essa tensão entre essas duas línguas se resolve, de modo que o sintagma "Língua Estrangeira Moderna – Inglês" é o único que passa a operar. Esse fato pode ser constatado a partir de dois documentos emitidos nesse mesmo ano, a Resolução n° 38, de 30 de julho e a Resolução n° 52 de 2 de outubro: na primeira se inclui "Língua Estrangeira Moderna – Inglês" como componente da Parte Diversificada do currículo das escolas que aderiram ao Projeto *Early Bird*; já na segunda se prevê "Língua Estrangeira Moderna – Inglês" para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e também para o Ensino Médio – na Parte Diversificada e com o estatuto de disciplina.

Considerando, pois, os aspectos que tratamos da grade curricular das ETIs temos, num primeiro momento, a presença do espanhol quando o inglês passa a ser disciplina do currículo comum e, num segundo momento (marcado pelos documentos mais recentes), apenas o inglês

como disciplina tanto do Ensino Fundamental como do Ensino Médio, contribuindo para a confirmação do apagamento do Espanhol nessas escolas. Nos interessa, sobretudo que todo esse jogo de inclusão e exclusão do inglês e do espanhol (no qual o inglês sempre ganha) indica uma contradição na normativa que propicia uma relação entre essas duas línguas totalmente marcada pela desigualdade.

A consideração que nos parece fundamental realizar no encerramento do presente capítulo refere-se, em primeiro lugar, à significativamente tardia emissão de um documento que legislasse acerca da obrigatoriedade da oferta da língua espanhola a partir da Lei 11.161/2005 e também ao fato de que tal documento – a Resolução 5/2010 – é marcado por uma indeterminação linguística que, segundo a interpretação que elaboramos a partir das tensões abordadas nos textos legais posteriores desse *arquivo jurídico*, acaba operando a favor do inglês, possibilitando, assim, sua estabilização como a língua do espaço escolar. Tal indeterminação linguística, de nosso ponto de vista, funciona como expressão de uma determinação discursiva (INDURSKY [1997] 2013): queremos dizer que as determinações (as pressões que surgem de relações de força ou de poder) estavam no plano do real da história, insistindo e resistindo como parte das *condições de produção* do discurso que analisamos. Nesse sentido, a indeterminação linguística e as tensões que foram surgindo na análise nos permitiram detectar o funcionamento de uma contradição não lógica mas histórica (PECHEUX, [1977] 1990): o inglês estava num forte processo de estabilização no ensino regular, inclusive para ser "a língua" dessa instância provavelmente respondendo a um projeto de escola pública regular; enquanto isso, na legislação do Estado de São Paulo, por força de ter que atender a Lei federal 11161/2005 e de se subordinar a ela, o espanhol apenas iria sendo "contornado" e, como máximo, atingiria um lugar especial no meio das outras línguas estrangeiras (universo que não inclui a língua: o inglês).

A partir da análise da textualidade dos textos que legislavam sobre as Escolas de Tempo Integral pudemos confirmar essa série de sentidos presente nos documentos que acabamos de mencionar: o inglês era a língua estrangeira moderna prevista nas Oficinas Curriculares e o espanhol apenas tomava este lugar quando o inglês passava a ser disciplina da Base Curricular Comum. Em determinado momento as línguas passaram a ser ofertadas apenas na Parte Diversificada, desaparecendo assim o Espanhol.

Por fim, cabe destacar que fica claro que este momento é marcado por um processo de "extracurricularização" das outras línguas estrangeiras (que não o inglês), ponto central de nosso próximo capítulo.

Capítulo 3

A extracurricularização do ensino de línguas – os Centros de Estudos de Línguas

Como já antecipamos na Introdução desta dissertação, na textualidade da Lei 11.161/2005 se materializa o que Rodrigues define como "*uma disjunção entre a língua estrangeira da escola e a língua estrangeira dos cursos livres*", entendendo por estes últimos, os Centros de Ensino de Língua Estrangeira nos sistemas públicos de ensino (artigo 3°) e os Centros de Estudos de Língua Moderna na rede privada (artigo 4°) (2012: 143, grifos da autora). Nesse sentido e lembrando ainda que pelo artigo terceiro da referida lei, ficava previsto que os sistemas públicos de ensino implantariam "Centros de Ensino de Língua Estrangeira (CELs)"[112], cuja programação incluiria, "necessariamente, a oferta de língua espanhola", nos concentraremos, neste capítulo, nos Centros do ensino público que, em nosso caso, no Estado de São Paulo, já estavam em funcionamento quando esta lei foi sancionada e desde 1987.

A partir das considerações de Rodrigues (2012) podemos afirmar que na textualidade dessa lei ficam registrados sentidos que vinculam a língua espanhola ao "ensino extracurricular" sendo que o objetivo deste documento se centra, fundamentalmente, em prever a obrigatoriedade da oferta desta língua no ensino regular. O que temos é uma equivocidade: a lei se ampara tanto no ensino regular quanto no extracurricular e isso fica reforçado na afirmação deôntica segundo a qual a programação dos CELs incluiria "necessariamente a oferta da língua espanhola".

É importante vincularmos essa questão a dois aspectos que permeiam a nossa pesquisa, por um lado, ao que Rodrigues (2012) chama de *processo de desoficialização* das línguas estrangeiras (algo que vem sendo crucial em nossa pesquisa) e, por outro, aos dois sentidos predominantes no Capítulo 2: o modo como foi se configurando o lugar do inglês na matriz curricular regular de maneira exclusiva e o fato de as demais línguas estrangeiras irem ficando fadadas ao espaço do extracurricular.

Para que, nesse sentido, seja possível avançarmos nosso estudo, num primeiro momento (item 1), tentaremos compreender o contexto em que se deu a criação dos Centros

[112] Lembremos que já antecipamos, na Introdução desta dissertação, que os "Centros de Ensino de Línguas" são designados no Estado de São Paulo, desde sua criação, como "Centros de Estudos de Línguas".

de Línguas no Estado de São Paulo e como nele operava a oferta de línguas estrangeiras até a aprovação da Lei 11.161/2005; num segundo momento (item 2), passaremos a analisar a documentação referente aos CELs emitida com posterioridade à lei. Na medida que avançarmos na análise, colocaremos os documentos em *relação de sentidos* (ORLANDI, 1999), tal como vimos fazendo em todos os capítulos, no caso, com interpretações e reflexões produzidas por González (1989, 1991, 2008)[113] e com uma série de textos publicados em diferentes momentos nos sites de instâncias governamentais (Secretaria da Educação do Estado e Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas), os quais podemos dizer que pertencem ao gênero "notícias", e que nos interessam pelo modo como neles as línguas são significadas.

Passamos agora ao primeiro item.

1. Criação e sentidos

Como já antecipamos, os CELs foram criados no âmbito do Estado de São Paulo por meio do Decreto 27.270 de 10 de agosto de 1987 emitido pela Assembleia Legislativa do Estado e assinado pelo então Governador Orestes Quércia (PMDB). Em nosso movimento de análise colocaremos este documento em relação, fundamentalmente, com quatro resoluções relativas ao funcionamento desses centros que foram emitidas posteriormente: 271/1987, 193/1988, 85/2001 e 6/2003. Porém, para analisar essa série de textos é importante observarmos que a criação dos Centros deve ser interpretada no contexto das específicas *condições de produção*. Neste sentido, é importante atentarmos para o fato de que, segundo González (2008), na mesma década de criação dos CELs em São Paulo, a Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo (APEESP) em conjunto com outras associações de professores de línguas, lutava para tentar "acabar com o monopólio do inglês nas escolas públicas". O autor ainda explica que a luta das associações era pelo plurilinguismo e que o objetivo era garantir a "pluralidade da oferta de línguas estrangeiras e liberdade na escolha pelo aluno".

O reconhecimento desta situação de monolinguismo aparece materializado já nos "considerandos" do referido decreto de criação dos CELs:

[113] Mario Miguel González foi Professor de Literatura Espanhola na Universidade de São Paulo e manteve um forte compromisso com o ensino de espanhol no Brasil (cf. CELADA, 2016).

> **SD1**
> ORESTES QUÉRCIA, Governador do Estado de São Paulo, no uso de suas atribuições e considetando (sic) a necessidade de:
> - proporcionar aos alunos diferentes oportunidades de desenvolver novas formas de expressão lingüística;
> - enriquecer o currículo das escolas públicas estaduais;
> - superar a situação de monolingüismo vigente na escola pública estadual. (ESTADO DE SÃO PAULO, 1987b).

O fragmento acima, mesmo sendo de um texto legal, pelo fato de fazer parte dos "considerandos", como já vimos a partir de formulações de Zoppi-Fontana (2005), produz o efeito de que é um trecho sensível às *condições de produção*:

> os *considerandos* funcionam como vestígio, no texto legal, dos limites movediços que relacionam o arquivo jurídico com seu exterior. Os *considerandos* sinalizam esta região conflituosa de contato entre a ordem do jurídico e a ordem do social e manifestam o espaço enunciativo heterogêneo onde a lei responde a/se confronta com discursos outros que lhe exigem uma adequação e legitimação não puramente formal. Assim, os enunciados contextualizadores (os *considerandos*) participam de um processo de textualização que quebra o efeito de completude, circularidade, auto-referência, homogeneidade e autonomia do arquivo jurídico e introduzem o equívoco no texto legal, dando visibilidade à contradição social. (ibid.: 109).

Levando em conta as formulações da autora e retomando a SD1, interessa-nos dar destaque à questão pela qual o monolinguismo opera como pressuposto ou como algo “dado” que, de fato, indica um funcionamento das línguas no plano do real, naquilo que é da ordem do exterior ao texto. Nesse sentido, as observações de González (2008) com relação ao período, juntamente às análises de documentos que realizamos especialmente no Capítulo 2, nos levam a compreender que esse monolinguismo estava relacionado ao inglês[114]. Segundo esse autor, no Estado de São Paulo nessa época, se firmou “a oferta de uma única opção de Língua Estrangeira Moderna, ou seja, a do inglês, com umas poucas exceções para o francês” (GONZÁLEZ, 1989: 32) ainda que houvesse, na legislação desse mesmo Estado, espaço para o plurilinguismo[115] muito embora sem as garantias necessárias para a vigência do mesmo.

Dando continuidade à análise da textualidade do decreto que cria os CELs, podemos observar que, a partir do previsto em seu artigo primeiro, tenta-se garantir o plurilinguismo ao estabelecer que:

---

[114] Lembremos que desde a LDB de 1971 e, sobretudo a partir dos anos 80, o monolinguismo já estava instalado na documentação do Estado de São Paulo.

[115] Como exemplo de legislação que abria espaço para o plurilinguismo, o autor cita a Deliberação n° 18/1972, pela qual foram relacionadas “diversas línguas estrangeiras entre as matérias prescritas para a parte diversificada do currículo das escolas de 2° grau” (1989: 32). Lembramos que realizamos uma análise mais detalhada deste documento no Capítulo 1, inclusive em suas relações com a LDB de 1971.

> **SD2**
> **Artigo 1.º**- Ficam criados, no âmbito da rede estadual de ensino, Centros de Estudos de Línguas que terão por finalidade proporcionar aos alunos das escolas públicas estaduais uma possibilidade diferenciada de **aprendizagem de várias línguas estrangeiras modernas, com prioridade para língua espanhola.**
> **Parágrafo único**- A criação dos Centros de Estudos de Línguas faz parte de um conjunto de medidas visando modificação e enriquecimento da grade curricular da escola estadual de 1.° e 2.° graus, no que se refere ao ensino de línguas estrangeiras modernas. (ESTADO DE SÃO PAULO, 1987b, grifos nossos).

A partir do fragmento em questão, podemos interpretar que na própria textualidade se produz uma dêixis auto-referencial mediante um movimento pelo qual o documento é interpretado como fazendo parte de um "conjunto de medidas visando modificação e enriquecimento da grade curricular da escola estadual" e, especificamente, no que se refere ao "ensino de línguas estrangeiras". Nesse sentido, observamos que, apesar de a aprendizagem estar prevista para "várias línguas" opera uma especificação, sobre a qual voltaremos mais adiante: "com prioridade para a língua espanhola".

Para compreender melhor esta especificação e ver como operou nos anos seguintes, apresentamos fragmentos dos documentos que foram produzidos posteriormente à criação dos CELs: de um lado, a Resolução SE n° 271, de 20 de novembro de 1987, que dispunha acerca do funcionamento dos Centros e, de outro, a Resolução SE n° 193, de 18 de agosto de 1988, que reformulava uma disposição do documento anterior. Passemos a essas textualidades:

> **SD3**
> Resolução SE nº 271/1987
> Artigo 1° - O Centro de Estudos de Línguas destina-se a ministrar Cursos de Línguas Estrangeiras Modernas, mediante desenvolvimento de programação especial que assegure ação educativa, permitindo acesso a outras culturas contemporâneas.
> Parágrafo único – **No primeiro ano de funcionamento, o Centro proporcionará exclusivamente o ensino de língua espanhola.** (ESTADO DE SÃO PAULO, 1987c, grifos nossos).
>
> **SD4**
> Resolução SE nº 193/ 1988,
> Artigo 1° - o parágrafo único do artigo 1° da Resolução SE 271, de 20-11-87, passa a vigorar com a seguinte redação:
> 'Parágrafo único – **No primeiro ano de funcionamento, o Centro proporcionará, preferencialmente, o ensino de língua espanhola'.** (ESTADO DE SÃO PAULO, 1988, grifos nossos).

Os dois fragmentos que colocamos em destaque fazem afirmações com relação a um escopo restrito (o primeiro ano de funcionamento desses Centros), porém há um deslizamento no dizer que nos parece significativo e que trabalharemos a seguir.

Para focalizar o parágrafo único da SD3 por nós destacado, cabe observarmos que o

fragmento "exclusivamente a língua espanhola" opera numa certa tensão pois, ao mesmo tempo, no corpo do Artigo 1°, se projeta que o desenvolvimento da programação especial dos CELs permitiria o "acesso a outras culturas contemporâneas". Nesse sentido, para reforçar a tensão que observamos, citamos um fragmento dos “considerandos” dessa mesma resolução, no qual se registra:

> **SD5**
> a necessidade de dar oportunidade aos alunos das escolas de 1° e/ou 2° graus da Rede Estadual de Ensino de aprendizagem de **várias línguas estrangeiras modernas** (ESTADO DE SÃO PAULO, 1987c, grifos nossos).

Nessa sequência ressoa o que aparecia, numa tentativa de ir além da situação de monolinguismo, no decreto de criação dos Centros de Línguas, ao frisar a aprendizagem de “várias línguas estrangeiras modernas” (SD2).

Ao passarmos à SD4, correspondente à resolução publicada em 1988 que dispõe ainda sobre o primeiro ano de funcionamento dos CELs e altera o parágrafo único do documento de 1987, observamos o seguinte deslizamento:

> Resolução 271/1987 **[SD3]**
> Parágrafo único – No primeiro ano de funcionamento, o Centro proporcionará **exclusivamente** o ensino de língua espanhola. (ESTADO DE SÃO PAULO, 1987c, grifos nossos,).
>
> Resolução 193/ 1988 **[SD4]**
> Parágrafo único – No primeiro ano de funcionamento, o Centro proporcionará**, preferencialmente,** o ensino de língua espanhola. (ESTADO DE SÃO PAULO, 1988, grifos nossos,).

A sintaxe é exatamente a mesma, porém há um leve deslizamento com relação aos advérbios: o sintagma "preferencialmente", colocado entre vírgulas (fato que reforça seu sentido), diminui a tensão que observamos quando opera o sintagma “exclusivamente” e abre a possibilidade para *outras* línguas. Isto parece ser um indício de que algo relativo à exterioridade do texto funciona a favor da possibilidade de não manter o espanhol exclusivamente.

Esses dois fragmentos destacados operam, em nossa perspectiva, como *reformulações* (ARNOUX, [2006] 2009)[116] a partir de “um primeiro dizer” (SD2), materializado no Artigo 1º

[116] Segundo Arnoux, a reformulação *“puede ubicarse em distintos puntos de un continuum que va del polo de la reformulación explicativa – decir ‘lo mismo’ de otra manera – en la que la identidad se ubica en el plano del significado, al polo de la reformulación imitativa – decir otra cosa de la misma manera – que privilegia la identidad en el plano del significante.”* ([2006] 2009: 98). O que consideramos importante é frisar que a autora

do decreto de criação dos CELs, no qual estava prevista a "aprendizagem de várias línguas estrangeiras modernas, **com prioridade** para língua espanhola" (grifos nossos, ESTADO DE SÃO PAULO, 1987b).

O deslocamento que apontamos, apesar de afetar escopos diferentes – enquanto o decreto refere-se, de forma genérica, a aprendizagem de línguas nos CELs, as resoluções fazem referência ao primeiro ano de funcionamento desses Centros – apresenta uma gradação que, como já antecipamos, tem a ver com as *condições de produção*. O terceiro sintagma, "preferencialmente", parece se fazer presente em resposta a uma demanda colocada pela experiência do primeiro ano de funcionamento dos CELS – dentre outras questões – e, de algum modo, indica que o "exclusivamente" não conseguiu se manter. O primeiro, "com prioridade", pode ser colocado em relação com "preferencialmente": de fato, os dois se distanciam, cada um de seu modo específico, de "exclusivamente" (um funciona de maneira mais determinada que o outro).

Sobre a abertura para as "várias línguas" (SD2, SD5), que iria na contramão do monolinguismo pressuposto nessas textualidades, González explica que os Centros de Línguas, tal como vinham sendo instalados no Estado de São Paulo, "não impediam o monolinguismo" (1989: 32). O próprio autor chega a dizer que, pelo contrário, tais Centros instalavam o sentido de monolinguismo definitivamente (ibid.), afirmação que explica do seguinte modo:

> as línguas estudadas nos referidos Centros não contam para o currículo escolar. Desse modo, as línguas estrangeiras que não o inglês ficam relegadas a essa segunda categoria, da qual não vemos como poderão sair.[117] (id.: 32).

Podemos observar que González já sinalizava o que nós chamamos de *décalage*[118], tomando como base uma observação de Celada (2017): o significante nos permite falar ao

---

interpreta a reformulação como interdiscursiva, designação que a leva a afirmar que a mesma

> *permite vislumbrar las representaciones de la nueva situación de enunciación – destinatario, género, objetivo de la tarea – y de las condiciones sociohistóricas de producción de los textos que orientan las operaciones realizadas. Estas últimas pueden ser, en líneas generales, omisiones, agregados, sustituciones o desplazamientos.* (id: 97).

[117] González (1989) ainda acrescenta que "para o inglês assegura-se uma exclusividade que não atende aos desejos da comunidade" e explicita que esta "afirmação é feita com base na pesquisa realizada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo no decorrer de 1989", na qual em uma "consulta feita aos alunos (em número 337.557) em todo o Estado revelou que apenas 44% deles desejavam estudar inglês na escola; 26% preferiam o francês; 19% o espanhol; 9% o italiano; 1% o alemão; e 1% o japonês." O autor explica que não houve "nenhum debate prévio sobre o assunto, e em escolas onde há muitos anos só se estuda inglês, e/ou, com raras exceções, o francês" (id. 32).

[118] Mobilizamos o termo *décalage*, significante do francês que já apareceu no Capítulo 2, pela polissemia que carrega como significante.

mesmo tempo de “diferença, defasagem, deslocamento” e, assim, pode contribuir a “caracterizar uma determinada 'assimetria'”, marcada por um desnível[119]. Essa *décalage*, esses dois espaços desnivelados que vão sendo atribuídos às línguas, funciona a favor do que trabalhamos no Capítulo 2, no qual observamos que enquanto a oferta do inglês era feita no currículo regular, a do espanhol ficava prevista “fora do horário regular de aulas”. Essa assimetria foi ganhando cada vez mais corpo até cristalizar no funcionamento do *arquivo jurídico* e dos próprios CELs e materializa-se no seguinte fragmento que até pouco tempo atrás encontrávamos no site da CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas de São Paulo)[120]:

> **SD6**
> é um programa da Secretaria da 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. A criação do CEL decorreu da necessidade de a escola oferecer ensino da língua espanhola, **no contexto da política de integração do Brasil na Comunidade Latino-americana, no final da década de 80**. (SÃO PAULO, 2014 *apud* CABRAL, 2014: 70).

Nos concentramos no fragmento em destaque, dentro do qual frisamos a presença do sintagma "além do inglês, oferecidos nos quadros regulares" pois, segundo nossa interpretação, emerge um aspecto extremamente sensível às *condições de produção* – à exterioridade do texto, ao funcionamento no real que irrompe, se materializando no seu interior. Tal aspecto, então, reproduz um sentido que tem a ver com o funcionamento real das línguas no espaço escolar e, além disso, confirma que as “várias línguas estrangeiras modernas” e, "com prioridade", "exclusivamente" e "preferencialmente" o espanhol, seriam oferecidas apenas através dos CELs – ou seja, como disciplinas extracurriculares – porque nos currículos regulares estava o inglês. Observe-se que o lugar do inglês funciona como algo dado e óbvio que, portanto, não se discute. Este fragmento que, apesar de não aparecer na textualidade de um documento jurídico, faz parte do que se apresenta num site oficial, vem fortalecer e ratificar as considerações que fizemos na análise do Capítulo 2, quando afirmamos que operava uma determinação discursiva pela qual o "inglês" foi passando a ser a

[119] Segundo a autora, na Educação do Brasil neste momento opera uma *décalage* entre o inglês e as outras línguas estrangeiras.
[120] Citamos o fragmento mencionado a partir de Cabral (2014) devido ao fato de que o site da CENP que continha essa informação não está mais disponível.

língua que integra a matriz do currículo regular.

Um segundo aspecto que nos chama a atenção na SD6 é que nesse texto se interpreta que a "criação dos CELs decorreu da necessidade de a escola oferecer ensino da língua espanhola, no contexto da política de integração do Brasil na Comunidade Latino-americana, no final da década de 80". Observe-se que esses sentidos ficam claramente vinculados a um passado não imediato e não parecem fazer parte do modo de significar a língua no presente (mobiliza-se o tempo do pretérito e fala-se de um contexto específico relativo àquela época que se situa "no final da década de 80"). Neste texto abordado, que funciona como uma notícia, retomam-se sentidos de integração, mas não parece aderir a eles; no entanto, nós como analistas podemos apontar que eles estavam presentes em documentos que legislavam acerca dos CELs, citamos como exemplo os fragmentos das Resoluções n° 85, de 13 de agosto 2001 e n° 6, de 22 de janeiro de 2003, respectivamente:

> **SD7**
> Resolução n° 85/2001: Artigo 5º - Os Centros de Estudos de Línguas destinam-se, exclusivamente, ao atendimento dos alunos matriculados e freqüentando cursos dos diferentes níveis e modalidades de ensino mantidos pela rede pública estadual, objetivando o enriquecimento curricular da aprendizagem básica **de uma segunda língua estrangeira moderna, de caráter opcional para o alunado**.
> Parágrafo único - **Todos os Centros deverão considerar em sua proposta pedagógica os acordos brasileiros para o Mercosul, priorizando a oferta do ensino de espanhol.**
> (ESTADO DE SÃO PAULO, 2001 grifos nossos).
>
> **SD8**
> Resolução n° 6/2003: Artigo 5º - O CEL deverá oferecer cursos de línguas em todos os períodos e turnos de funcionamento da escola vinculadora, desde que atendida, na totalidade, a demanda do ensino fundamental e médio.
> Parágrafo único - **Independentemente dos idiomas oferecidos, o CEL deverá priorizar em sua proposta pedagógica a oferta do ensino da língua espanhola, tendo em vista a importância da cultura hispânica na América Latina.**
> (ESTADO DE SÃO PAULO, 2003, grifos nossos).

Em ambas as sequências, e especialmente nos fragmentos destacados, podemos interpretar que estão presentes as razões do sintagma "com prioridade para a língua espanhola" – registrado no decreto de 1987 que criou os CELs (SD2) – na projeção que se fazia do ensino de várias línguas estrangeiras: no documento de 2001, consideram-se os acordos brasileiros para o Mercosul e, no de 2003, a "importância da cultura hispânica na América Latina".

Cabe fazer duas observações com relação a esses dizeres que interpretamos como justificativas: em primeiro lugar, nos chama a atenção o fato de que apenas em 2001 é feita uma referência ao Mercosul, sendo que o Tratado de Assunção – assinado entre os ministros

da educação da Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, e que previa "o ensino das línguas oficiais do Tratado através dos Sistemas Educativos de cada um dos países integrantes." (CELADA, 2002: 93) – é de 1991[121]. Com base em Contursi (2010) podemos pensar em quanto se demora para que decisões tomadas num âmbito supranacional sejam incorporadas na instância do funcionamento dos Estados nacionais. A inércia, sobretudo no que se refere ao monolinguismo – uma prioridade em determinado momento para a consolidação destes últimos – aparece claramente neste caso. E, em segundo lugar, observamos como a língua espanhola é projetada com sentidos muito específicos, relacionados ao âmbito do regional e significada em relação a importância da cultura hispânica na América Latina. Em nosso *corpus* – que supõe um recorte específico d*o arquivo jurídico* do Estado de São Paulo – essa é a primeira vez que escutamos que ressoam os sentidos presentes na Resolução n° 100/1987, já trabalhada no Capítulo 1, na qual as justificativas para a inclusão da língua espanhola no currículo regular apareciam vinculadas ao incentivo do ensino de História da América Latina e eram registradas como “razões de ordem histórica, cultural, econômica e política” (ESTADO DE SÃO PAULO: 1987a). Com base em Achard ([1983] 1999) e Pêcheux ([1983] 1999) podemos dizer que essa série de sentidos não conseguiu nem se instalar, nem se instaurar, no sentido de que por aparecer "raramente" no arquivo que estudamos, não chegou a funcionar como regularidade.

Uma questão crucial que atravessa este primeiro item de nosso capítulo e que nos permite observar que a oferta da língua espanhola fica relegada com prioridade[122] aos CELs – e, portanto, fora do horário e do currículo regular –, ao mesmo tempo em que o inglês continua sendo a língua presente nas matrizes curriculares com oferta no horário regular, pode ser vinculada à Lei 11.161/2005. Estamos pensando especificamente na já referida *disjunção* que segundo Rodrigues (2012) opera na textualidade dessa lei, "*entre a língua estrangeira da escola e a língua estrangeira dos cursos livres*", que ampara todo o funcionamento que apresentamos até o momento do *arquivo jurídico* do Estado de São Paulo. De fato, tal disjunção (como parte da equivocidade constitutiva dessa lei) cria uma tensão como efeito da *relação de forças* que atravessa a textualidade destes documentos e que nos leva – quando trabalhamos com os CELs a partir da documentação posterior à sanção da lei em questão, o que faremos no próximo item – a dividir o *corpus* a ser abordado nesse capítulo em duas séries: a primeira, com os documentos que legislam acerca dos CELs e que, portanto, colocam

[121] Na textualidade do Tratado de Assunção afirmava-se: “El interés de difundir el aprendizaje de los idiomas oficiales del Mercosur – español y portugués – a través de los Sistemas Educativos; formales, no formales e informales.” (TRATADO DE ASSUNÇÃO, 1991 *apud* CELADA, 2002: 93).
[122] Lembrando que já trabalhamos com esse sintagma “com prioridade”.

as línguas estrangeiras no âmbito do extracurricular – *corpus* cujo funcionamento se opõe ao trabalhado no Capítulo 2; a segunda, com os que vinculamos a ambos os âmbitos, tanto o currículo regular quanto o extracurricular, pois neste caso os documentos apresentam, como já antecipamos na Introdução deste trabalho, indícios que nos fazem situá-los num *entremeio.*

Passamos agora para a análise dessas duas séries de documentos.

2. O lugar das Línguas Estrangeiras

Como já antecipamos, neste item nos dedicaremos a analisar os documentos emitidos posteriormente à Lei 11.161/2005, de modo que abordaremos os que legislam especificamente sobre os Centros de Estudos de Línguas, dentre eles destacamos o Decreto 54.758/2009 – por razões que explicitaremos em seguida; e também analisaremos aqueles que dispõem sobre a diversificação curricular no Ensino Médio com relação às línguas estrangeiras modernas, mas que na verdade asseguram sua oferta nos CELs e regulamentam o funcionamento das "instituições credenciadas" – por essa razão, como acabamos de lembrar, consideramos que se situam no *entremeio*.

É necessário, antes de mais nada, esclarecermos que tomamos o conceito de "entremeio" de Orlandi (1996)[123], conceito que a autora – de acordo com Celada (2002) – "constrói para definir a postura epistemológica da Análise do Discurso – uma disciplina que se faz no 'entremeio'" e que, para sua formulação, associa a uma constelação de outros termos e/ou conceitos: "contradição, continuidade/descontinuidade, dispersão, a relação de oposição em relação a idéia de 'intervalo'" (id.: 173-174). Celada (ibid.) ainda acrescenta que, numa apresentação oral, a Profa. Orlandi também se utilizou do conceito de "desterritorialização" para falar desse *entremeio*[124]. É justamente neste lugar da contradição, nessa relação de continuidade/descontinuidade e na desterritorialização entre o currículo regular e o âmbito do extracurricular que operam alguns dos documentos com os quais trabalharemos neste item.

Para enriquecimento da análise consideramos pertinente, num primeiro momento, colocarmos em *relações de sentido* a textualidade do Decreto 54.758/2009 e a do documento de criação dos CELs, o qual abordamos no primeiro item (SDs 1 e 2); num segundo momento, operaremos entrelaçando as duas séries de documentos ao mesmo tempo em que as relacionaremos com os decretos. Para tanto, é necessário explicitarmos quais são os que

---

[123] ORLANDI, E. P. (1996). Interpretação. Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Rio de Janeiro: Vozes.
[124] Segundo registro da autora, Orlandi fez essa apresentação na Aula Magna pronunciada em 24 de abril de 2002, por ocasião das festividades pelos 25 anos do IEL/Unicamp.

compõem cada uma delas:

Documentos que dispõem acerca dos CELs	Documentos do **entremeio**
Decreto ALESP n° 54.758/2009	Resolução SE n° 83/2009
Resolução SE n° 81/2009	Resolução SE n° 4/2010
Resolução SE n° 44/2014	Resolução SE n° 33/2010

Antes de iniciarmos a análise destes documentos é necessário explicitarmos que dois aspectos fundamentalmente nos interessam: o primeiro com relação a como são significadas as línguas estrangeiras – questão que atravessa toda a nossa pesquisa; o segundo refere-se ao deslocamento do lugar que as línguas estrangeiras ocupam por passarem a operar nos CELs e, também como veremos, nas "instituições credenciadas". Neste ponto, passamos à análise.

Na história dos Centros de Estudos de Línguas no Estado de São Paulo há dois decretos firmados pela mesma instância, a ALESP (Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo): o Decreto de 1987, que cria os CELs e o Decreto 54.758/2009, que revoga disposições do primeiro. Para que seja possível estabelecermos relações entre ambos os documentos é importante observarmos que o segundo foi emitido vinte e dois anos após o primeiro e, a partir de seu artigo sétimo, podemos observar que:

> **SD9**
> **Artigo 7º -** Este decreto entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário, em especial o parágrafo único do artigo 1º, e os artigos 2º e 3º do Decreto nº 27.270, de 10 de agosto de 1987 (ESTADO DE SÃO PAULO, 2009).

Os artigos referidos do decreto anterior justificam a criação dos Centros de Línguas e preveem normas para sua implantação e instalação, aspectos que após todos esses anos não precisariam mais ser retomados. O que nos interessa, fundamentalmente, é que o artigo primeiro não é revogado, mas apresenta um deslocamento importante ao estabelecermos relações entre sua textualidade e a do artigo segundo do Decreto de 2009:

> **[SD2]**
> Decreto de 1987
> Artigo 1.º - Ficam criados, no âmbito da rede estadual de ensino, Centros de Estudos de Línguas que terão por finalidade proporcionar aos alunos das escolas públicas estaduais uma possibilidade diferenciada de **aprendizagem de várias línguas estrangeiras modernas, com prioridade para língua espanhola.** (ESTADO DE SÃO PAULO, 1987b, grifos nossos).

> **SD10**
> Decreto de 2009
> Artigo 2º - Os Centros de Estudos de Línguas - CELs de que trata o artigo 1º deste decreto têm por finalidade proporcionar aos alunos das escolas públicas estaduais a possibilidade de **aprendizagem de língua estrangeira moderna, em caráter opcional, de livre escolha da clientela escolar.** (ESTADO DE SÃO PAULO, 2009, grifos nossos).

Iniciamos nossa análise a partir do Artigo 2º (SD10), no qual o sintagma "aprendizagem de língua estrangeira moderna, em caráter opcional, de livre escolha da clientela escolar" ressoa quando o comparamos com a textualidade do artigo primeiro do decreto anterior (SD2), o qual, ainda que não tenha sido revogado nem/ou retomado, nos leva a interpretar que há dois deslocamentos importantes: o primeiro a partir da reformulação do sintagma "várias línguas estrangeiras" que passa a operar como "língua estrangeira moderna", no singular – que restringe o universo das línguas e apaga a tentativa de instaurar o plurilinguismo; e o segundo a partir do deslizamento de "com prioridade da língua espanhola" para "em caráter opcional, de livre escolha da clientela escolar[125]". Com relação ao último sintagma, "livre escolha", ainda na textualidade do Decreto de 2009 – temos:

> **SD11**
> Artigo 4º - **A língua estrangeira moderna que integra obrigatoriamente o currículo escolar do aluno poderá ser cursada por ele também nos Centros de Estudos de Línguas - CELs,** dado o caráter de enriquecimento curricular de que se reveste o seu ensino nessa unidade. (ibid., grifos nossos).

Assim, nessa sequência que apresentamos, a língua integrante do currículo escolar poderá ser cursada também nos CELs e, apesar de não haver uma determinação de qual seria esta língua, podemos interpretar, a partir de toda a análise que realizamos no item anterior, inclusive a partir da situação vigente de monolinguismo, que se refere ao inglês. Interpretamos ainda, que o modo como o inglês é ofertado – tanto como disciplina do currículo regular como dos CELs – indica como é significada a língua espanhola e todas as outras línguas. Podemos dizer, inclusive, que o espaço destinado para a oferta dessas *outras línguas* – que seria justamente o dos CELs – é também atravessado pelo inglês.

Compreendemos, com relação ao espanhol, que fica instaurada uma contradição entre a proposição do Decreto de 2009 – nestes artigos que analisamos – e, sobretudo, ao relacionarmos eles com os "considerandos" deste mesmo documento. Apesar de haver um

---

[125] Podemos relacionar ainda este enunciado com a LDB de 1991, que previa uma língua opcional de escolha da comunidade escolar e, inclusive, destacamos o deslocamento que opera entre "comunidade" e "clientela" – com esta última designação trabalharemos mais adiante.

apagamento da prioridade desta língua a partir dos sintagmas "língua estrangeira moderna, em caráter opcional, de livre escolha da clientela escolar" (SD10) e "língua estrangeira moderna que integra obrigatoriamente o currículo escolar do aluno" (SD11), temos nos "considerandos[126]" que:

> **SD12**
> Considerando o disposto na Lei federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa diretrizes e bases da educação nacional;
> [...]
> Considerando a oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno do ensino da língua espanhola, a partir de 2010. (ESTADO DE SÃO PAULO, 2009).

Nos fragmentos da SD12 voltamos a ver uma regularidade abordada no Capítulo 2: considera-se explicitamente a LDB de 1996 ao mesmo tempo em que se faz uma clara referência (no último "considerando") ao Artigo 1° da Lei 11.161/2005. Ao observarmos a subordinação a estas duas leis, é importante retomarmos que a LDB previa a inclusão de duas línguas, uma obrigatória que ficaria a cargo da comunidade escolar e uma optativa que seria oferecida dentro das disponibilidades da instituição.

Desse modo, podemos interpretar que opera, na textualidade do Decreto de 2009, uma tensão de sentidos, que nesse caso específico Rodrigues descreve – tal como já antecipamos – como uma "contradição entre as normativas, *escolha da língua pela comunidade* (LDB) por um lado, e a *oferta obrigatória do espanhol* (Lei 11.161), por outro" (2012: 136). Destacamos que esta tensão é regular nessa documentação com a qual estamos trabalhando e, inclusive, ratifica que a oferta de outras línguas, *com prioridade do espanhol*, fica a cargo dos Centros de Línguas.

Outro documento que considera a LDB de 1996 é a Resolução 81, de 4 de novembro de 2009, emitida pela SEE-SP (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo) e que dispunha acerca da organização e funcionamento dos CELs, destacamos os seguintes aspectos em seus "considerandos":

> **SD13**
> O Secretário da Educação, à vista do disposto no Decreto nº 27.270, de 10 de agosto de 1987, alterado pelo Decreto nº 54.758, de 10 de setembro de 2009, e considerando:

[126] Com relação à textualidade dos "considerandos", é importante explicitarmos que os sentidos deste documento ressoam, quando se especifica a relação entre ensino de língua estrangeira e "mercado de trabalho", na textualidade da Resolução 05/2010 que analisamos no Capítulo 2.

> **a organização curricular do ensino fundamental e médio disciplinada pela Lei federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional;**
> a necessidade de se reorganizar o Centro de Estudos de Línguas - CEL, tendo em vista a legislação vigente;
> a importância do Centro de Estudos de Línguas para o enriquecimento curricular proporcionado aos alunos da rede pública estadual de ensino;
> **a avaliação positiva dos centros** em funcionamento nas diversas regiões do Estado de São Paulo;
> **a importância de se assegurar aos alunos, que buscam nesses centros oportunidade de desenvolver e ampliar novas formas de expressão, condições de prosseguir e aprimorar seus estudos da língua estrangeira moderna de sua livre escolha** (...). (ESTADO DE SÃO PAULO, 2009a, grifos nossos).

A LDB de 1996 continua sendo um pressuposto para o funcionamento dos CELs e, além disso, nos interessa a possibilidade de os alunos aprimorarem "seus estudos da língua estrangeira moderna de sua livre escolha": podemos interpretar que opera uma determinação a partir do sintagma "da língua estrangeira moderna" por meio do determinante "da" e, ao mesmo tempo, não se diz qual é esta língua[127]. Porém, na proposição desta mesma resolução com a qual estamos trabalhando, temos as seguintes opções de línguas estrangeiras:

> **SD14**
> Artigo 5º - O CEL deverá oferecer cursos de língua estrangeira moderna em todos os turnos de funcionamento da escola vinculadora, de forma a atender, em sua totalidade, a demanda proveniente dos cursos de ensino fundamental e médio da região.
> § 1º - Os cursos a serem oferecidos pelo CEL atenderão à **seguinte ordem de prioridade**:
> I - **ensino da língua espanhola**;
> II - continuidade aos cursos das línguas estrangeiras modernas em funcionamento, nos termos dos mínimos estabelecidos pela presente resolução;
> III - implementação gradativa de cursos de inglês, destinados exclusivamente a alunos do ensino médio.
> § 2º - Os cursos de inglês, de que trata o inciso III deste artigo, destinam-se, precipuamente, ao desenvolvimento da compreensão e da produção oral da língua inglesa. (ibid.,grifos nossos).

O fragmento acima lista uma ordem de prioridade de cursos de língua estrangeira moderna a serem oferecidos pelos CELs e nela destacamos a primeira determinação: língua espanhola; não podemos deixar de observar ainda que os cursos de inglês também ficam previstos e destinam-se ao desenvolvimento da "compreensão e da produção oral da língua" – muito provavelmente porque as outras habilidades seriam desenvolvidas no decorrer das aulas no currículo regular.

---

[127] Destacamos que os CELs permanecem vinculados ao enriquecimento curricular, tal como ocorria no Decreto de 2009. E nos interessa também que em um dos "considerandos" expressa-se "a avaliação positiva dos centros em funcionamento", sem a determinação de quais critérios foram utilizados para tal avaliação ou onde ela se encontra – aspecto que trabalharemos posteriormente.

Em 2014 foi emitida, também pela Secretaria da Educação do Estado, outra Resolução, a de n° 44, de 13 de outubro, que organiza o funcionamento dos Centros de Línguas, e mantém a organização da oferta das línguas por ordem de prioridade, tal como podemos observar:

> **SD15**
> Artigo 5º - O CEL deverá oferecer cursos de língua estrangeira moderna, preferencialmente em todos os turnos de funcionamento da unidade escolar vinculadora, de forma a atender, em sua totalidade, a demanda proveniente dos cursos de ensino fundamental ou médio da região.
> § 1º - A organização dos cursos a serem oferecidos pelo CEL deverá observar a seguinte ordem de prioridade:
> 1 - curso de língua espanhola;
> 2 - continuidade dos cursos de línguas estrangeiras modernas em funcionamento, nos termos dos mínimos estabelecidos na presente resolução;
> 3 - implantação gradativa de cursos de inglês, destinados exclusivamente a alunos do ensino médio;
> 4 - implantação gradativa de cursos do idioma mandarim, destinados exclusivamente a alunos do ensino médio.
> § 2º - Os cursos de inglês, de que trata o item 3 do parágrafo 1º deste artigo, destinam-se, precipuamente, ao desenvolvimento da compreensão e da fluência na conversação oral nesse idioma. (ESTADO DE SÃO PAULO, 2014.)

Tanto a prioridade da oferta da língua espanhola quanto a implantação gradativa do inglês são mantidas, tal como aparecia no fragmento citado na SD14. Além disso, percebemos que os cursos de inglês os quais destinam-se ao "desenvolvimento da compreensão e da fluência na conversação oral nesse idioma" não são alterados, aspecto que, em nossa interpretação e tal como vimos afirmando cada vez com mais veemência com base na análise das materialidades abordadas nesta dissertação, confirma o inglês como língua do currículo regular. A diferença que marca a textualidade deste documento quando relacionado com o de 2009 é a inclusão do curso de mandarim[128].

Entre a publicação destes dois documentos, o de 2009 e o de 2014, a oferta do espanhol e do inglês nos CELs estava prevista também nos documentos que vinculamos à *série do entremeio*, emitidos pela Secretaria da Educação do Estado: a Resolução n° 83, de 5 de novembro de 2009 e as que alteram disposições desta: a Resolução 4, de 13 de janeiro de 2010 e a Resolução 33, de 23 de março do mesmo ano, cujos fragmentos (que referem ao artigo primeiro) dispomos a seguir:

[128] Nesse contexto a inclusão do mandarim nos leva a pensar no lugar da China no mundo contemporâneo e em como sua inclusão está vinculada a questões de ordem econômica e relações de poder.

Resolução 83/2009	Resolução 4/2010	Resolução 33/2010
SD16 Artigo1º - o ensino de língua estrangeira moderna, **inglês ou espanhol**, aos alunos do ensino médio da rede pública estadual, poderá ser feito por intermédio de instituição credenciada para esse fim, desde que esgotadas as possibilidades de atendimento da demanda pelos Centros de Estudos de Línguas – CELs. Parágrafo único – **o aluno poderá optar por inglês ou espanhol, independentemente desses idiomas integrarem a matriz curricular do ensino médio.** (ESTADO DE SÃO PAULO, 2009b, grifos nossos).	**SD17** Artigo 1º - o ensino de língua estrangeira moderna, **inglês, espanhol ou francês**, aos alunos do ensino médio da rede pública estadual, **poderá ser feito** por intermédio de instituição credenciada para esse fim, desde que esgotadas as possibilidades de atendimento da demanda pelos Centros de Estudos de Línguas. (ESTADO DE SÃO PAULO, 2010, grifos nossos).	**SD18** Artigo 1º - O ensino de língua estrangeira moderna, **inglês, espanhol ou francês**, aos alunos do ensino médio da rede publica estadual, **poderá ser ministrado** por instituição credenciada para esse fim, desde que esgotadas as possibilidades de atendimento da demanda pelos Centros de Estudos de Línguas – CELS. (ESTADO DE SÃO PAULO, 2010d, grifos nossos).

Para iniciar a análise destes documentos, é preciso entender por que os consideramos como parte de um *entremeio* e isso se dá, justamente, porque o objetivo dos três – apresentado nas respectivas ementas – é dispor acerca da "diversificação curricular no ensino médio, relacionada à língua estrangeira moderna". Entendemos que o sintagma "diversificação curricular" se relaciona justamente ao currículo regular, mas ao analisarmos suas textualidades veremos que essa diversificação se vincula ao funcionamento dos CELs e das "instituições credenciadas" – abordaremos, estas últimas, aspecto novo e significativo, num segundo momento[129].

Da leitura dos fragmentos acima podemos inferir, primeiramente, que a disjunção "inglês ou espanhol" (SD16) especifica as línguas que os alunos poderiam escolher e, ao mesmo tempo, exclui uma delas: serão ofertadas as duas, mas a escolha será de apenas uma. E, em segundo lugar, a partir do fragmento "independente desses idiomas integrarem a matriz curricular do ensino médio", podemos deduzir que, com certeza, ao menos uma já estaria sendo ofertada no currículo regular e, pela análise realizada no decorrer de nossa dissertação, essa língua seria o inglês e não o espanhol.

No que se refere às resoluções 4/2010 e 33/2010, vemos que ambas as textualidades (SD17 e SD18) alteram a Resolução 83/2009 no sentido de que incluem o francês na disjunção: o sintagma antes composto apenas por "inglês ou espanhol", agora inclui: "inglês, espanhol ou francês[130],[131].

---

[129] Importante observarmos que na Resolução 83/2009 se considera sobretudo o disposto no Decreto 54.758/2009, já abordado neste item.

[130] Ressoa aqui a disjunção trabalhada no Capítulo 1: "inglês, francês ou latim", vemos que neste momento o

Hoje, quando acessamos a página sobre o Ensino de Línguas do site da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, vemos que muitas outras línguas compõem os CELs e, apesar da textualidade dos documentos jurídicos restringirem, por muito tempo, o ensino de espanhol nesses espaços, podemos perceber que houve uma mudança neste sentido, sobretudo ao observamos os seguintes fragmentos que fazem parte de um texto em forma de "notícia":

> **SD19**
> O aprendizado de novos idiomas é oferecido aos alunos da rede estadual em aulas presenciais e a distância.
>
> Os alunos da rede estadual têm a oportunidade de aprender um novo idioma, tanto na modalidade presencial como online. O ensino de inglês, espanhol, francês, italiano, entre outras línguas, é oferecido gratuitamente nos Centros de Estudo de Línguas e pela Escola Virtual de Programas Educacionais (Evesp)[132]. Além do enriquecimento curricular, os estudantes conhecem novas culturas e, com o conhecimento adquirido, impulsionam sua inserção no mercado de trabalho (…)[133].

Da leitura do fragmento percebemos que se mobiliza o pré-construído de que a oferta de línguas estrangeiras fora do horário regular é um fator que contribui para o enriquecimento do currículo e se acrescenta uma observação: o conhecimento adquirido através da aprendizagem de língua impulsiona a inserção do aluno no mercado de trabalho, textualidade que passa a ser regular no modo de significar as línguas em normativas que se referem aos CELs. Nos interessam as informações acerca dos Centros de Línguas, que estão presentes ao ingressarmos em sua página específica. Temos as seguintes informações, também em forma de "notícia":

> **SD20**
> Programa da Educação proporciona ensino de até seis idiomas para alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio
> Oferecer aos alunos matriculados em escolas da rede estadual a oportunidade de aprender novos idiomas é o objetivo do Centro de Estudo de Línguas (CEL). Em todo o Estado de São Paulo, mais de 200 unidades disponibilizam cursos de inglês,

---

francês ocupa um outro lugar e que o espanhol se deslocou e se consolidou no universo das "outras línguas" (que não o "inglês").

[131] Fanjul (2010) explica que neste mesmo ano, em 15 de janeiro de 2010, "foi lançado o edital 'para credenciamento de Instituições de Ensino, objetivando o oferecimento de ensino presencial de língua estrangeira moderna, Inglês, Espanhol ou Francês, para os alunos das 2ª e 3ª séries do Ensino Médio da rede pública do Estado de São Paulo". O autor observa ainda – com valores numéricos – que o governo estava se propondo, naquele momento, a gastar quatro vezes mais com o serviço de terceirização do ensino de línguas (ibid.: 196).

[132] Não nos deteremos na Escola Virtual de Programas Educacionais, mas esclarecemos que, segundo o site da SEESP, é um ambiente virtual no qual "os alunos podem aprender um novo idioma de qualquer computador e na hora em que desejarem. Os cursos de inglês e espanhol online são destinados aos estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. A ferramenta também disponibiliza o curso de inglês para servidores e estudantes com deficiência visual e auditiva." Disponível em: http://www.educacao.sp.gov.br/idiomas. Acesso em: 15 de maio de 2017.

[133] Disponível em: http://www.educacao.sp.gov.br/idiomas. Acesso em: 15 de maio de 2017.

> espanhol, francês, alemão, italiano e japonês, conforme a demanda de cada região. Além do estudo da língua estrangeira, os estudantes ampliam sua formação cultural, explorando nas aulas os costumes de outros países. A oferta dos cursos atende uma necessidade do mercado de trabalho, aumentando as chances de inserção profissional para os alunos (…)[134].

Apesar do leque de línguas oferecidas hoje pelos Centros de Línguas, no decorrer deste capítulo pudemos perceber que nem sempre houve todas as opções mencionadas na SD20 e observamos um discurso voltado, primeiramente, para a questão da formação cultural e, depois, para o que parece ser o sentido mais importante nesse modo de significar a escola: a "necessidade do mercado de trabalho, aumentando as chances de inserção profissional para os alunos" – lembramos que esta forma de significar as línguas é diferente da que tínhamos quando os CELs foram criados, pois nessa documentação se enfatizava, sobretudo, sobre o enriquecimento do currículo e a superação da situação de monolinguismo.

Todo o dizer ao redor do funcionamento dos CELs, presente no site oficial, enfatiza as mais de duzentas unidades em todo o Estado de São Paulo que disponibilizam a oferta de várias línguas estrangeiras e vai no sentido de confirmar que este foi um projeto que "deu certo", como veremos imediatamente. A "**avaliação positiva dos centros** em funcionamento nas diversas regiões do Estado de São Paulo" também é abordada nos "considerandos" da Resolução 81/2009 (SD13). Neste mesmo sentido, na textualidade da Resolução 43/2014 destacava-se:

> **SD21**
> **o êxito alcançado pelos Centros de Estudos de Línguas - CELs, como espaço de enriquecimento curricular** que visa a assegurar aos alunos da educação básica oportunidade de desenvolvimento, ampliação e aprimoramento de novas formas de expressão linguística;
> a iniciativa de se expandir esse espaço de enriquecimento curricular para acesso de alunos de escolas de outras esferas administrativas, além do âmbito da Secretaria da Educação.(ESTADO DE SÃO PAULO, 2014, grifos nossos).

A partir dos fragmentos acima de ambos os documentos, destacamos que não são fornecidas informações a partir das quais pode se compreender que os CELs, de fato, obtiveram "êxito", especialmente, ao considerarmos as reflexões de González (1991) a esse respeito, sobretudo quando o estudioso explica que os Centros de Línguas foram criados como uma manobra para cumprir a promessa do então governador Oréstes Quércia. Em suas palavras:

---

[134] Esses dados também estão disponíveis em: http://www.educacao.sp.gov.br/centro-estudo-linguas/. Acesso em: 18/01/2016.

> *Se los creó confiando en que los riquísimos países hispanoamericanos saldrían corriendo a costear material didático y otros recursos para ellos. Se los montó, así, en condiciones precarísimas, con profesores que, además de mal remunerados, están contratados a título precario. Y no se concedió a sus alumnos el derecho a hacer valer en su currículo escolar sus estudios en los Centros.*
> *Pero ese absurdo está vivo, gracias al increíble entusiasmo de sus profesores y al interés de sus alumnos (...).* (1991: 5).

A partir das considerações do autor, claramente vinculadas a *condições de produção* do contexto histórico de 1991, e com base na análise realizada neste capítulo, podemos dizer que, transcorridas quase três décadas, não houve muitas mudanças em relação ao cenário delineado pelo autor. Podemos afirmar, inclusive, que a situação permanece e que quando, num documento emitido pela Secretaria da Educação, vemos reconhecido o "êxito" dos CELs, não podemos deixar de observar que este aconteceu, porém, às custas de extracurricularizar a oferta das línguas estrangeiras.

A partir dos “considerandos” dos documentos abordados que expressam o referido “êxito” e a referida “avaliação positiva” dos CELs, formulamos duas questões sobre as quais trabalharemos em seguida: se o funcionamento deles alcançou tanto sucesso por que o oferecimento desses Centros não atingiu a todos os alunos? E ainda, por que foi necessário vincular instituições credenciadas para suprir a demanda da oferta?

Para que seja possível pensar em ambas as questões voltamos a analisar – a partir de outra perspectiva – algumas das SDs já trabalhadas neste item (SD13, SD16, SD17 e SD18) e percebemos que elas se entrelaçam, tal como mostraremos a seguir.

Ao recuperarmos a textualidade do Decreto de 2009, dois aspectos nos interessam: o primeiro se relaciona com a textualidade dos “considerandos” desse documento, na qual fica assegurada aos alunos “a oportunidade de desenvolver e ampliar novas formas de expressão” – o que nos leva a inferir, por um momento, que todos os alunos da rede pública teriam essa oportunidade através da aprendizagem de uma língua estrangeira moderna; já o segundo, relaciona-se com o artigo quinto desse mesmo decreto, pelo qual fica previsto que:

> **SD22**
> Artigo 5º - Esgotada a capacidade dos Centros de Estudos de Línguas - CELs de atender à demanda de alunos interessados na aprendizagem de uma língua estrangeira moderna opcional, **a Secretaria da Educação poderá contar com instituições públicas e privadas que tenham por finalidade o ensino de idiomas, devidamente credenciadas para esse fim**, observadas as disposições legais pertinentes. (ESTADO DE SÃO PAULO, 2009, grifos nossos).

A partir da textualidade deste artigo, Fanjul explica que este decreto “abre a

possibilidade de que as aulas de línguas estrangeiras modernas sejam terceirizadas, passando a ser ministradas por instituições alheias ao sistema público de educação" (2010: 194)[135].

Este aspecto ganha muita força na Resolução n° 83/2009 (SD17), com a qual já trabalhamos, quando em seus "considerandos" temos:

> **SD23**
> O Secretário da Educação, no uso de suas atribuições legais, à vista do disposto no Decreto nº 54.758/09 e considerando a necessidade de:
> **fortalecer e enriquecer o currículo do ensino médio, no que concerne à língua estrangeira moderna**;
> **assegurar aos alunos do ensino médio a oportunidade de cursar uma língua estrangeira moderna em caráter optativo nos Centros de Estudos de Línguas – CELs ou em instituição credenciada;**
> regulamentar a oferta de curso de língua estrangeira moderna por instituição credenciada aos alunos do ensino médio das escolas públicas;
> definir critérios para o credenciamento de instituições de ensino de idioma estrangeiro;
> **estabelecer critérios de seleção de alunos para participação nos cursos oferecidos por essas instituições;**
> definir parâmetros e critérios para a avaliação dos alunos participantes dos cursos referidos. (ESTADO DE SÃO PAULO, 2009b, grifos nossos).

A partir do fragmento acima, podemos interpretar que o fato do ensino de língua estrangeira estar acompanhado dos verbos "fortalecer e enriquecer" retoma alguns sentidos do interdiscurso sobre os quais "a escola 'não ensina bem a língua estrangeira'" (RODRIGUES, 2012: 143) justamente porque coloca em destaque que é necessário "fortalecer" e "enriquecer" o currículo de língua estrangeira da escola. Desse modo, entra em jogo, a questão de transpor a oferta das línguas estrangeiras para além da escola e isso inclui não apenas o oferecimento através dos CELs, mas também por meio de "instituições credenciadas" – observe-se o sintagma disjuntivo que abre claramente para a terceirização dentro da escola. Destacamos que já na textualidade desses "considerandos" as "instituições credenciadas" ganham força, porque ficam estabelecidos "critérios de seleção de alunos para participação nos cursos oferecidos por essas instituições". Desse modo enfatizamos que é para apenas alguns alunos que é "assegurada" a oportunidade de cursar apenas uma língua, que poderá ser o inglês ou o espanhol (SD16) e, posteriormente, inglês, espanhol ou francês (SDs 17 e 18).

Destacamos que os cursos dessas línguas serão oferecidos pelos CELs e, quando se esgotarem as possibilidades de atendimento da demanda, poderão ser oferecidos pelas

[135] Pensamos que esse aspecto se refere ao que Zoppi-Fontana denomina como *capitalização linguística***,** o processo que "se caracteriza por investir uma língua de **valor de troca**, tornando-a ao mesmo tempo em bem de consumo atual (*mercadoria*) e um investimento em mercado de futuro, isto é, cotando seu valor simbólico em termos econômicos." (2009: 37, grifos nossos).

referidas instituições credenciadas, fato este que é dado como um pré-construído nos artigos seguintes, tal como podemos observar:

> **SD24**
> Artigo 2º - **Os cursos oferecidos pelas instituições credenciadas** deverão ser programados com vistas a desenvolver nos alunos competências e habilidades que os capacitem:
> I – ao emprego de outro idioma como instrumento de acesso a informações, a outras culturas e a grupos sociais diversificados;
> II – **ao reconhecimento de outros idiomas aplicados no mundo dos negócios**;
> III – à identificação das variantes linguísticas do idioma escolhido;
> IV – à utilização de expressões simples do cotidiano;
> V – **à comunicação no idioma escolhido, observada a área de atuação pretendida.**
> Artigo 3º - **o atendimento por instituição credenciada** será realizado:
> I - em 2009, a alunos regularmente matriculados nas 2ªs e 3ªs séries do ensino médio, de escolas situadas nos municípios de Sorocaba e Jundiaí, observados os critérios e requisitos estabelecidos nesta resolução;
> II - em 2010, a alunos das 2ªs e 3ªs séries do ensino médio de escolas estaduais situadas em municípios com mais de 50.000 habitantes;
> III – a partir de 2011, a todos os alunos das 2ªs séries do ensino médio de escolas estaduais situadas em municípios com mais de 50.000 habitantes. (ibid., grifos nossos).

Percebemos que a partir do artigo segundo há um apagamento da presença dos CELs na textualidade dessa resolução, os Centros de Línguas perdem espaço neste documento e os artigos passam a prever medidas paras as instituições credenciadas. Veja-se que na sentença do Artigo 2º se predica sobre o fragmento "Os cursos oferecidos <u>pelas instituições credenciadas</u>"**,** no qual o sintagma sublinhado funciona como pré-construído, pois se apresenta como algo sobre o qual não se pensa, como algo "dado". Destacamos, dentre tais medidas, sobretudo a de que os cursos deverão observar o "reconhecimento de outros idiomas aplicados no mundo dos negócios" (ibid.), enfatizando que a língua é, como já explicamos com base em Zoppi-Fontana (2009) em nota de rodapé, tratada como mercadoria e a importância em conhecê-la está justamente em ter acesso ao mercado de trabalho, como puro instrumento.

Como mais um indício do funcionamento das "instituições credenciadas" como um pré-construído, temos os critérios de seleção dos alunos, como podemos observar:

> **SD25**
> Artigo 8º - Os critérios para seleção e matrícula de alunos interessados nos cursos oferecidos por instituições credenciadas deverão observar o disposto neste artigo.
> § 1º - Nos casos em que a demanda pelos cursos for superior à oferta de vagas, deverá haver seleção de alunos com base na seguinte ordem de prioridade:
> a) aluno com melhor aproveitamento em Língua Portuguesa, no ano anterior ao da matrícula.

> b) aluno com melhor aproveitamento em Língua Estrangeira Moderna, constante da grade curricular no ano anterior ao da matrícula;
> c) aluno que apresente melhor aproveitamento global na série que esteja cursando. (ibid.).

Quando relacionamos o fragmento deste Artigo 8° com os "considerandos" dessa mesma resolução (SD23), vemos que, a oferta de língua estrangeira é “assegurada” apenas aos alunos com melhor aproveitamento. Observamos ainda que os CELs não são mais sequer mencionados, dando lugar às instituições credenciadas[136]. Poderíamos interpretar, a partir dessa análise, que temos dois deslocamentos: um da oferta das línguas estrangeiras do currículo regular para os Centros de Línguas e, outro, dos CELs para as instituições credenciadas.

Analisamos neste capítulo os documentos que dispõem acerca dos Centros de Estudos de Línguas, e assim, pudemos recuperar a memória de criação destes e sua história até o presente momento. Percebemos que os CELs surgiram fortemente vinculados à língua espanhola e que essa língua permanece sendo oferecida nesses Centros, ao lado de outras, independentemente de como ela foi significada e filiada a diferentes sentidos no decorrer dos anos: em alguns momentos, ao Tratado do Mercosul; em outros, à importância da cultura hispânica ou ainda ao mercado de trabalho.

Desse modo, pudemos confirmar a hipótese que apresentamos no início do Capítulo 1, segundo a qual interpretamos que a criação dos CELs é um acontecimento que ressoa na **dimensão da memória discursiva sobre as línguas estrangeiras**, sobretudo a espanhola, no Estado de São Paulo. Nosso percurso de leitura, ao permitir que déssemos visibilidade à

---

[136] Sobre o alcance da oferta de línguas estrangeiras modernas, consideramos importante mencionarmos que em 2012 foi emitido o Decreto 57.932, pelo qual se "*institui o Plano de Relações Internacionais (2011-2014) do Governo do Estado de São Paulo"* e dentre os objetivos explicitados no documento, estão:

> Promover o ensino de línguas estrangeiras, especificamente, inglês, castelhano, francês, italiano, alemão, japonês e mandarim, através da ampliação da rede de Centros de Estudos de Línguas (CELs), atingindo 100 mil alunos até 2014, e da criação da Escola Virtual de Programas Educacionais (EVESP) para oferecimento de cursos de inglês online (Secretaria da Educação);
> Promover a internacionalização do Ensino Médio da rede pública por meio de intercâmbios internacionais de curta duração de professores e estudantes de idiomas dos CELs, tendo como objetivo o aperfeiçoamento linguístico e a conscientização de diferenças culturais e seu impacto no mundo do trabalho (Secretaria da Educação);
> Estabelecer programa de estágios em empresas multinacionais para os alunos do ensino médio da rede pública escolar. Ao promover o contato com uma realidade competitiva e internacional, o programa prepara o aluno para a vida cidadã aumentando o seu grau de empregabilidade no futuro (Secretaria da Educação); (ESTADO DE SÃO PAULO, 2012)

Na textualidade desse decreto percebemos que o espanhol – "castelhano" – é colocado no mesmo status que outras línguas que, naquele momento, não possuíam a obrigatoriedade prevista por lei, como por exemplo o alemão, japonês, mandarim, ou mesmo o inglês. A preocupação com o "mundo do trabalho" e a empregabilidade também é explicita, como nos documentos que já analisamos anteriormente.

transferência do ensino da língua estrangeira para os CELs, possibilitou que compreendêssemos que os sentidos que constituem essa memória estão fortemente filiados ao *processo de desoficialização* (RODRIGUES, 2012), cujo aspecto mais determinante seria a "extracurricularização" das línguas – e este vinculado ainda à terceirização do ensino no âmbito da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para encerrar esta dissertação, poderíamos recorrer à modalidade que retoma as considerações finais de cada capítulo. Assim, destacaríamos que o primeiro permitiu observar como o modo de significar as línguas estrangeiras foi sendo alterado no decorrer dos anos e como em determinados momentos as relações de força definiram a especificação dessas línguas no universo escolar. E acrescentaríamos que tais constatações nos levaram a observar, no Capítulo 2, a estabilização do inglês como "a língua" do espaço escolar em concomitância com o processo de "extracurricularização" das outras línguas estrangeiras, inclusive do espanhol. Consequentemente, retomaríamos a ideia de que, por mais que houvesse um gesto mínimo de oficialização dessa língua – a partir de um documento que previa sua implantação (Resolução 5/2010) submetendo-se, no limite do prazo, à Lei 11.161/2005 – não tinha como ser sustentado, sobretudo porque a textualidade da referida resolução estava marcada por uma indeterminação linguística que respondia a uma determinação discursiva (INDURSKY [1997] 2013): imposta por processos hegemônicos que não discutem a supremacia do inglês no mundo e, portanto, na escola. Desse modo, chegaríamos ao terceiro e último capítulo, frisando que nele trabalhamos fundamentalmente com o deslocamento das línguas estrangeiras do currículo regular para os CELs.

No entanto, apesar de que essa recuperação funcionaria como um gesto legítimo, gostaríamos de aproveitar este momento de encerramento de nossa pesquisa em dois sentidos. Primeiramente, para acrescentarmos que em sua textualização demos visibilidade a questões cruciais que atravessam as políticas educativas a partir da análise do *arquivo jurídico* que, por meio de nosso gesto de interpretação, recebeu uma nova ordem e disposição. E, em segundo lugar, para retomarmos a Lei 13.415[137], sancionada no dia 16 de fevereiro de 2017, que revogou a Lei 11.161/2005, elemento central na formulação inicial de nossa pesquisa. Essa lei, apesar de ser conhecida como a "Reforma do Ensino Médio", compromete o funcionamento da educação pública do Brasil como um todo, pois justamente afeta e altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que regulariza e define as formas de organização da educação neste país. É importante considerarmos também – com base numa observação de Celada e De Nardi (2017) – o contexto em que essa lei foi sancionada, a partir de medidas previstas na Emenda Constitucional 95/2016 (aprovada

[137] Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Consulta em: 24/07/2017. Também consta nos anexos em versão digital, na pasta "Considerações Finais".

através da PEC 241/2016) que instituiu um novo Regime Fiscal, congelando, assim, o orçamento de gastos sociais por vinte anos.

Interessa-nos ainda como essa lei, que evidencia o que foi velado por muitos anos e funciona como a culminação de um processo que consagra o inglês como a língua estrangeira da escola, se vincula à Base Nacional Curricular Comum (BNCC) de modo que seus conteúdos, para o Ensino Médio, são definidos – de acordo com sua textualidade – a partir de "itinerários formativos" que estão vinculados à "possibilidade do sistema de ensino" e à "relevância para o contexto local". Assim, com relação a textualidade desse documento legal, justamente no que se refere às alterações feitas na LDB de 1996 e considerando sobretudo a BNCC, dois aspectos nos interessam fundamentalmente: em primeiro lugar, a especificação, a partir do §2º do Artigo 5º, de que "no currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa"; e, em segundo lugar, o §4º do Artigo 35-A, pelo qual fica previsto que "os currículos do ensino médio, incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol". Destacamos ainda que no Ensino Médio são designadas como disciplinas obrigatórias, ao lado do inglês, apenas língua portuguesa e matemática.

A partir da materialidade linguística do artigo dessa lei que acabamos de citar, queremos realizar duas observações: por um lado, ao focalizarmos o sintagma "preferencialmente o espanhol" detectamos que, no advérbio que o compõe, ressoam os sentidos que especificavam o modo como a língua espanhola era ofertada na textualidade dos documentos que dispunham acerca dos Centros de Estudos de Línguas: "com prioridade", "exclusivamente" e mesmo "preferencialmente", tal como vimos no Capítulo 3; por outro lado, vemos como culmina o processo metonímico (GONZÁLEZ, 1996) segundo o qual o "inglês" passa a operar como única língua. Lembramos que o sintagma registrado na documentação abordada no Capítulo 2 era "Língua Estrangeira Moderna – Inglês", já agora, há mais um deslocamento que expressa justamente o fato de que "a língua" se instaura no lugar de todas as línguas. Considerando tal deslizamento, uma pergunta possível que nos ocorre é a seguinte: se as línguas estrangeiras modernas foram "extracurricularizadas" e desoficializadas, por que o inglês permanece no currículo regular?

Nesse sentido, é preciso considerar que a educação básica do Brasil e, em especial, a do ensino médio se amplia, segundo Krawczyk (2012), mediante "um progressivo aumento da diversidade devido à progressiva inclusão de novos setores sociais". A autora explica ainda que o Ensino Médio no Brasil contempla de modo regular duas modalidades: "uma delas voltada para a promoção do ensino propedêutico, visando o ingresso na universidade; e outra,

terminal, voltada para a capacitação profissional.” (ibid.). Esse panorama delineado pela estudiosa coloca luz sobre uma dicotomia muito presente na educação brasileira e que, de acordo com muitos estudiosos da lei, está presente na discursividade da 13.415/2017, pois nesta reiteram-se os sentidos que filiam o processo de educação quase exclusivamente à profissionalização. Segundo Celada e De Nardi (2017), o foco do texto legal voltado à preparação para o trabalho indica uma preponderância da formação técnica que não funcionará como uma possibilidade, mas como a única alternativa.

Essa profissionalização está voltada para que grandes massas da população, ao terminarem o Ensino Médio, estejam preparadas para o mercado de trabalho – atravessado por todo o processo de terceirização que implica a reforma trabalhista aprovada também neste ano de 2017 (Lei nº 13.467) – num país que vai, ainda segundo Celada e De Nardi (2017) se “desnacionalizando” e perdendo, assim, sua indústria nacional. O inglês, como afirmam as referidas autoras, é a língua que será necessária para a montagem de peças (cujas instruções chegam em inglês), para trabalhar nos cada vez mais estendidos “call centers” e numa sociedade cada vez mais concentrada na realização de serviços. No Estado de São Paulo, por seu papel na economia do país, tudo isso se potencializa, tal como vimos, inclusive, quando nesse Estado se produziu a documentação destinada à implantação do espanhol.

Nesse contexto no qual o Ensino Médio da educação básica no Brasil se submete exclusivamente a responder às demandas de um mercado de trabalho formando profissionais, e em que as línguas estrangeiras são substituídas pelo inglês pelas razões que apresentamos é que concluímos o nosso trabalho, iniciado em um outro contexto, o qual interpretávamos não como totalmente favorável para a oferta de línguas estrangeiras, mas ao menos como mais promissor, especialmente a partir de nossa posição de professores de espanhol.

Por fim, gostaríamos de realizar mais duas observações. Apesar da equivocidade materializada na textualidade da Lei 11.161/2005, a primeira na qual há um gesto de especificação de uma língua estrangeira moderna desde a LDB de 1961 (lembramos que nessa houve um apagamento das línguas), é preciso dizer que esse documento, de algum modo, abriu a possibilidade de que na Lei 13.415/2017 (que a revoga) haja também uma especificação, mas no caso relativa ao inglês. E, sobretudo, devemos dizer que, apesar de tudo o que toda essa equivocidade desatou, provocando a série de problemas abordados no presente trabalho, também propiciou a redação de documentos como as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, publicadas pelo Ministério da Educação e como as *Propostas Curriculares do Estado de São Paulo*, da Secretaria da Educação: ambos os documentos conseguiram agenciar novos sentidos para significar essa língua de modo

singular[138] e podem ser considerados como um acontecimento na memória discursiva. O fato de que tenham ficado registrados talvez permita que não caiam no esquecimento.

[138] Aliás, é preciso observar que os sentidos nesses documentos registrados podem ser estendidos a outras línguas estrangeiras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, J. C. (2017). *Políticas linguísticas e formação de professores de línguas: atributos previstos para o professor de E/LE.* Araraquara: UNESP. Dissertação de Mestrado.

ARNOUX, E. N. de. (2006). La representación del género y de los espacios de circulación del texto en las reescrituras de *Los misterios del Plata* de Juana Manso. *In.:* _____. (2006) *Análisis del discurso. Modos de abordar materiales de archivo.* Buenos Aires: Santiago Arcos; 2ª edição, 2009, p. 95-125.

ACHARD. P. (1983). Memória e produção discursiva do sentido. *In.:* ACHARD, P. et. al. (1999) *Papel da memória.* Campinas: Pontes.

CABRAL, G. G. O. (2014*). Falar, falar!!! E escutar?: uma aproximação ao trabalho com a 'compreensão auditiva' nas práticas de ensino/aprendizagem de língua estrangeira com foco no espanhol no Brasil*. São Paulo: FFLCH/USP. Dissertação de Mestrado.

CAMBLONG, A. (2003). Palpitaciones Cotidianas en el Corazón del Mercosur. *In.: Revista Aquenó,* n° 1. Posadas: Editorial Universitario – Universidad Nacional de Misiones/Argentina.

CELADA, M. T. (2002). *O espanhol para o brasileiro: Uma língua singularmente estrangeira.* Campinas: IEL/Unicamp. Tese de doutorado.

_____. (2016). Palabras para Mario. In: ARNOUX, E. & LAURIA, D. (orgs). *Lenguas y discursos en la construcción de la ciudadanía sudamericana*. Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitária - Coleção "Políticas Educativas", v. 1, p. 17-19.

_____. Poder-saber en la experimentación con la lengua. Sujetos y producción de conocimiento. In.: BEIN, R. et all (coord). *Homenaje a Elvira Arnoux. Estudios de análisis del discurso, glotopolítica y pedagogía de la lectura y la escritura*. Buenos Aires: FFyL: UBA, no prelo.

CELADA, M. T. & DE NARDI, F. S. (2017). *La invisibilidad de las lenguas extranjeras. Políticas públicas en Brasil*. Apresentação de trabalho no XVIII Congreso Internacional ALFAL. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

CHAGAS, V. (1979). *Didática especial de línguas modernas.* São Paulo: Ed. Nacional, 3. ed.

CONTURSI, M. E. (2010). *La enseñanza del portugués en la Argentina (1991-2001): estúdio del dispositivo normativo, prácticas y representaciones.* Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Tese de doutorado. Cópia mimeo cedida pela autora.

COURTINE, J-J. (1981); *Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos.* São Carlos: EDUFSCar, 2009.

FANJUL, A. P. (2010). São Paulo: o pior de todos. Quem ganha e o que se perde com a (não) introdução do espanhol na escola pública paulista. In: CELADA, M. T., FANJUL, A. & NOTHSTEIN, S. (orgs.). *Lenguas en un espacio de integración.* Buenos Aires: Editorial

Biblos, p. 185-207.

GUIMARÃES, E. (2002). *Semântica do acontecimento*. Campinas: Pontes.

_____. (2009). *A enumeração. Funcionamento enunciativo e sentido*. Cadernos de Estudos Linguísticos v.1 n.51, Campinas: Editora da Unicamp, p. 49-68.
GONZÁLEZ, M. M. (1989). Plurilingüismo na Escola Pública: Possíveis Caminhos. In.: *Linha D'Água***,** n. 6. São Paulo: Universidade de São Paulo. p. 30-33.

_____. (1991). Perspectivas para la enseñanza de español en el Brasil. *In.*: *Revista da Apeesp*. Ano 1, n. 1. São Paulo: APEESP, p. 2-8.

_____. (2008). *O papel das associações de professores de espanhol no contexto atual.* Comunicação apresentada no Simpósio comemorativo dos 25 anos da APEESP: ensino de espanhol e formação para a cidadania. São Paulo: USP. Cópia mimeo cedida pelo autor.

GONZÁLEZ, N. T. M. (1996). O ensino da língua estrangeira na rede pública: disciplina ou atividade? *In.: Anais do IV Encontro de Professores de Línguas e Literaturas Estrangeiras*. Assis: Unesp. P. 40-43.

HOUAISS, A., VILLAR, M. de S. & MELLO FRANCO, F. de. (2007). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Instituto Antônio Houaiss/Editora Objetiva.

INDURSKY, Freda. (1997). *A Fala dos Quartéis e as Outras Vozes*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2013.

KRAWCZYK, N. (2012). Novos formatos escolares para novas demandas sociais: O Ensino Médio Integrado. *In.: Archivos de Ciencias de la Educación, V. 6, nº 6, nov. 2012.* Disponível em: http://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Archivos06a04. Consulta em: 22 de julho de 2017.

NUNES, J. H. (2006). *Dicionários no Brasil – Análise e História do século XVI ao XIX*. Campinas: Pontes.

ORLANDI, E. (1992). *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas: Ed. Da UNICAMP.

_____. (1996). *Interpretação. Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico.* Rio de Janeiro: Vozes.

_____. (1999). *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes.

_____. (2007). Apresentação. Há palavras que mudam de sentido, outras... demoram mais. *In.:*_____. (org.). *Política linguística no Brasil.* Campinas: Pontes, p. 7 - 10.

PAYER, M. O. (1995). *Educação popular e linguagem: reprodução, confrontos e deslocamentos de sentidos*. 2ª ed. Campinas: Ed. Da Unicamp.

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.

PÊCHEUX, M. (1969). Análise Automática do Discurso (AAD 69). In: GADET, F. & HAK, T. (orgs.) (2014). *Por uma Análise Automática do Discurso. Uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux*. Tradução Bethania Mariani et al. Campinas: Editora da UNICAMP, 5ª edição; p 59-158.

_____. (1975). *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. de Eni P. Orlandi et al.. Campinas: Ed. da Unicamp, 4ª edição, 2009.

_____. (1977). Remontons de Foucault à Spinoza. *In.:* MALDIDIER, D. (1990). *L' Inquietude du Discours*. Paris, Editions des Cedres.

_____. (1983). Papel da memória. *In.:* ACHARD, P. et. al. (1999) *Papel da memória.* Campinas: Pontes.

_____. (1988). *O discurso. Estrutura ou acontecimento.* Trad. de Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 5ª edição, 2008.

RODRIGUES, F. C. (2012). *Língua viva, letra morta: obrigatoriedade e ensino do espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro*. São Paulo: Humanitas.

VICTURI, N. S. (2013). *Materialidades da legislação linguística do Brasil e da Argentina no contexto do MERCOSUL*. São Carlos: DL/UFSCar. Trabalho de conclusão de curso.

_____. (2015). *Entre o ensino regular e os Centros de Línguas: a implementação do Espanhol nos Estados de São Paulo e do Paraná*. Sessão de Pôster. VII SEAD (Seminário de Estudos em Análise do Discurso), Recife: Universidade Federal de Pernambuco.

VIEIRA, P. O. (2012). *¿"Español sin fronteras"? Ou entre fronteiras projetadas pelo imaginário e pelo real?*. São Paulo: FFLCH/USP. Dissertação de Mestrado.

ZOPPI-FONTANA, M. G. (2005). Arquivo jurídico e exterioridade. A construção do corpus discursivo e sua descrição/interpretação. In: GUIMARÃES, E. & DE PAULA, M. R. B. (orgs). *Sentido e Memória.* Campinas: Ponte; p. 93 – 115.

_____. (2009). O português do Brasil como língua transnacional. *In.:* _____. (org.). *O português do Brasil como língua transnacional*. Campinas: Ed. RG, p. 14-41.

DOCUMENTOS OFICIAIS

BRASIL (1942). *Decreto-Lei 4244*, de 9 de abril de 1942. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html, consulta em: 13/03/2016.

_____. (1961). *Lei 4024*, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm, consulta em: 13/03/2016.

_____. (1971). *Lei 5692*, de 11 de agosto de 1971. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm, consulta em: 13/03/2016.

_____. (1971). *Resolução CFE 8*, de 1 de dezembro de 1971: Brasil: Conselho Federal de Educação.

_____. (1976). *Resolução CFE 58*, de 22 de dezembro de 1976. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm, consulta em: 13/03/2016.

_____. (1996). *Lei 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm, consulta em: 13/03/2016.

_____. (1998). *Parecer CNE 4*, de 29 de janeiro de 1998. Brasil: Conselho Nacional de Educação.

_____. (1998a). *Parecer CNE 15*, de 1 de junho de 1998. Brasil: Conselho Nacional de Educação.

_____. (1998b). *Resolução CNE 2*, de 7 de abril de 1998. Brasil: Conselho Nacional de Educação.

_____. (1998c) *Resolução CNE 3*, de 26 de junho de 1998. Brasil: Conselho Nacional de Educação.

_____. (2005). *Lei 11.161*, de 05 de agosto de 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm, consulta em: 13/01/2016.

_____. (2006). *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens códigos e suas tecnologias*. Vol.1. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica.

_____. (2016). *Medida Provisória 746*, de 23 de setembro de 2016. Disponível em http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2112490, consulta em: 15/07/2017.

_____. (2016b). *Emenda Constitucional 95*, de 16 de dezembro de 2015. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/2016/emendaconstitucional-95-15-dezembro-2016-784029-publicacaooriginal-151558-pl.html, consulta em: 25/07/2017.

_____. (2017). *Lei 13.415*, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm, consulta em: 15/07/2017.

_____. (2017b). *Lei 13.467*, de 13 de julho de 2017. Disponível em: http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaTextoSigen.action?norma=17728053&id=17728058&idBinario=17728664&mime=application/rtf, consulta em: 25/07/2017.

_____. (2017). Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Terceira versão. Brasília: MEC. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base, consulta em: 25/07/2017.

ESTADO DE SÃO PAULO (1963). *Resolução CEE 7*, de 23 de dezembro de 1963. São Paulo: Conselho Estadual de Educação.

_____. (1965). *Decreto n° 45.159*, de 19 de agosto de 1965. São Paulo: Assembleia Legislativa.

_____. (1966). *Parecer CEE 1*, de 3 de janeiro de 1966. São Paulo: Conselho Estadual de Educação.

_____. (1966a). *Decreto 45.907*, de 12 de janeiro de 1966. São Paulo: Assembleia Legislativa.

_____. (1972). *Indicação CEE 1*, de 3 de janeiro de 1972. São Paulo: Conselho Estadual de Educação.

_____. (1972a). *Deliberação CEE 1*, de 3 de janeiro de 1972. São Paulo: Conselho Estadual de Educação.

_____. (1972b). *Deliberação CEE 2*, de 3 de janeiro de 1972. São Paulo: Conselho Estadual de Educação.

_____. (1972c). *Deliberação CEE 18*, de 10 de julho de 1972. São Paulo: Conselho Estadual de Educação.

_____. (1977). *Decreto 10.623*, de 26 de outubro de 1977. São Paulo: Assembleia Legislativa.

_____. (1978). *Decreto 11.625*, de 23 de maio de 1978. São Paulo: Assembleia Legislativa.

_____. (1980). *Resolução SE n°93, de* 23 de junho de 1980. São Paulo: Secretaria da Educação.

_____. (1983). *Resolução SE n° 236*, de 3 de outubro de 1983. São Paulo: Secretaria da Educação.

_____. (1984). *Resolução SE 355*, de 19 de dezembro de 1984. São Paulo: Secretaria de Educação.

_____. (1984b). *Resolução SE 356*, de 19 de dezembro de 1984. São Paulo: Secretaria de Educação.

_____. (1985). *Resolução SE 1*, de 7 de janeiro de 1985. São Paulo: Secretaria da Educação.

_____. (1986). *Proposta Curricular. Língua Estrangeira Moderna: Inglês* – Ensino Fundamental, 6ª versão. São Paulo, Secretaria da Educação/CENP, 1997.

_____. (1986*). Proposta Curricular. Língua Estrangeira Moderna: Inglês* – 2ºgrau, 3ª versão. São Paulo, Secretaria da Educação/CENP, 1992.

_____. (1987). *Parecer CEE 408*, de 11 de março de 1987. São Paulo: Conselho Estadual de

Educação.

_____. (1987a). *Resolução SE 100,* de 23 de abril de 1987. São Paulo: Secretaria da Educação.

_____. (1987b). *Decreto 27.270*, de 10 de agosto de 1987.São Paulo: Assembleia Legislativa. Disponível em: http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1987/decreto-27270-10.08.1987.html, consulta em: 27/08/2015.

_____. (1987c). *Resolução SE 271*, de 20 de novembro de 1987. São Paulo: Secretaria da Educação.

_____. (1988). *Resolução SE 193*, de 18 de agosto de 1988. São Paulo: Secretaria da Educação.

_____. (1989). *Resolução SE 7,* de 19 de janeiro de 1889. São Paulo: Secretaria da Educação.

_____. (1996). *Indicação CEE 6*, de 12 de junho de 1996. São Paulo: Conselho Estadual de Educação.

_____. (1998). *Resolução SE 4*, de 15 de janeiro de 1998. São Paulo: Secretaria da Educação.

_____. (1998b). *Resolução SE 7,* de 19 de janeiro de 1998. São Paulo: Secretaria da Educação.

_____. (2000). *Indicação CEE 9*, de 11 de outubro de 2000. São Paulo: Conselho Estadual de Educação.

_____. (2001). *Resolução SE 85*, de 13 de agosto de 2001. São Paulo: Secretaria da Educação.

_____. (2003). *Resolução SE 6,* de 22 de janeiro de 2003. São Paulo: Secretaria da Educação.

_____. (2005). *Resolução SE 89*, de 9 de dezembro de 2005. São Paulo: Secretaria da Educação.

_____. (2006). *Resolução SE 7*, de 18 de janeiro de 2006. São Paulo: Secretaria de Educação. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/07_06.HTM?Time=4/12/2008%204:28:29%20PM, consulta em 29/08/2015.

_____. (2007). Currículo do Estado de São Paulo. Linguagens, códigos e suas tecnologias. 2ª ed. São Paulo: Secretaria da Educação, 2012.

_____. (2007). *Resolução SE 92*, de 19 de dezembro de 2007. São Paulo: Secretaria da Educação.

_____. (2008). *Indicação CEE 77*, de 24 de setembro de 2008. São Paulo: Conselho Estadual de Educação.

_____. (2008a). *Deliberação CEE 77*, de 1 de outubro de 2008. São Paulo: Conselho Estadual de Educação.

_____. (2008b). *Resolução SE 76*, de 1 de novembro de 2008. São Paulo: Secretaria de Educação. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/76_08.HTM?Time=29/08/2015%2013:59:04, consulta em 29/08/2015.

_____. (2008c). *Resolução SE 93*, de 12 de dezembro de 2008. São Paulo: Secretaria da Educação.

_____. (2009). *Decreto 54.758*, de 10 de setembro de 2009. São Paulo: Assembleia Legislativa. Disponível em: http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2009/decreto-54758-10.09.2009.html, consulta em: 27/08/2015.

_____. (2009a). *Resolução SE 81*, de 4 de novembro de 2009. São Paulo: Secretaria de Educação.

_____. (2009b). *Resolução SE 83*, de 5 de novembro de 2009. São Paulo: Secretaria de Educação. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/83_09.HTM?Time=25/04/2015%2021:04:53, consulta em: 29/04/2015.

_____. (2010). *Resolução SE 4*, de 13 de janeiro de 2010. São Paulo: Secretaria da Educação. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/04_10.HTM?Time=3/2/2010, consulta em: 25/06/2015.

_____. (2010a). *Resolução SE 5*, de 14 de janeiro de 2010. São Paulo: Secretaria da Educação. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/05_10.HTM?Time=25/04/2015%2021:04:10, consulta em: 25/04/2015.

_____. (2010b). *Portaria Conjunta CENP/DRHU*, de 19 de maio de 2010. São Paulo: Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas.

_____. (2010c). *Comunicado Conjunto CENP/DRHU*, de 23 de agosto de 2010. São Paulo: Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas.

_____. (2010d). *Resolução SE 33*, de 23 de março de 2010. São Paulo: Secretaria da Educação. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/33_10.HTM?Time=25/04/2015%2021:03:26, consulta em: 24/04/2015.

_____. (2011). *Resolução SE 81*, de 16 de dezembro de 2011. São Paulo: Secretaria da

Educação. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/81_11.HTM?Time=25/04/2015%2021:02:39, consulta em: 24/04/2015.

_____. (2012). *Resolução SE 12*, de 31 de janeiro de 2012. São Paulo: Secretaria da Educação.

_____. (2012b). *Decreto 57.932*, de 2 de abril de 2012. São Paulo: Assembleia Legislativa.

_____. (2013). *Resolução SE 2*, de 18 de janeiro de 2013. São Paulo: Secretaria da Educação.

_____. (2013a). *Concurso Público para Professor Educação Básica II*, de 06 de julho de 2013. São Paulo: Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos.

_____. (2013b). *Resolução SE 85*, de 19 de dezembro de 2013. São Paulo: Secretaria da Educação. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/85_13%20.HTM?Time=25%2F08%2F2015+15%3A47%3A01, consulta em: 25/08/2015.

_____. (2014). *Resolução SE 3*, de 16 de janeiro de 2014. São Paulo: Secretaria da Educação. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/03_14.HTM?Time=25/06/2015%2009:09:29, consulta em: 25/06/2015.

_____. (2014a). *Resolução SE 29*, de 28 de maio de 2014. São Paulo: Secretaria da Educação. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/29_14.HTM?Time=07/06/2015%2000:11:00, consulta em: 07/06/2015.

_____. (2014b). *Resolução SE 38*, de 30 de julho de 2014. São Paulo: Secretaria da Educação. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/38_14.HTM?Time=25%2F08%2F2015+15%3A47%3A39, consulta em: 25/08/2015.

_____. (2014c). *Resolução SE 44*, de 13 de agosto de 2014. São Paulo: Secretaria da Educação. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/44_14.HTM?Time=16/02/2016%2021:07:19, consulta em: 16/02/2016.

_____. (2014d). *Resolução SE 52*, de 02 de outubro de 2014. São Paulo: Secretaria da Educação. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/52_14.HTM?Time=25%2F08%2F2015+15%3A47%3A36, consulta em: 25/08/2015.