

“Lei do espanhol”: discursividade e representações acerca da lei das metades

“Law of Spanish”: discursivity and representations about the law of halves

Fernanda Peçanha Carvalho*
Universidade Federal de Minas Gerais
Belo Horizonte, Minas Gerais / Brasil

RESUMO: Objetivamos neste artigo problematizar o discurso da “Lei do espanhol”. Abordamos também os efeitos de sentido contidos nos dizeres dos sujeitos-professores que nos levaram a depreender representações acerca da lei e seus impactos como política pública, especialmente. O percurso teórico-metodológico foi desenvolvido a partir do *corpus* de pesquisa constituído por dizeres de professores de espanhol e do texto integral da Lei nº 11.161/2005. Nosso aporte teórico está ancorado na vertente francesa da Análise de Discurso com atravessamento da psicanálise lacaniana. Operamos com a noção de acontecimento e com os conceitos foucaultianos de arquivo e de dispositivo do poder. Nossa investigação permitiu interpretar que essa lei é representada como um mecanismo de poder faltoso.

PALAVRAS-CHAVE: língua espanhola; Lei 11.161/2005; representações; análise de discurso; professores E/LE.

ABSTRACT: In this article we aim to problematize the discourse of the “Law of Spanish”. We also approach the meaning effects contained in the speech of subject-teachers, which led us to deduce representations related especially to the law and its impacts as a public policy. The theoretical and methodological path was developed based on the corpus of the research, which consisted of both Spanish teachers’ speech and the integral text of the Law no. 11.161/2005. Our theoretical base is the French Discourse Analysis, interfaced with Lacanian psychoanalysis. We worked with the notions of happening and with the Foucauldian concepts of archive and dispositif of power. Our research has allowed us to interpret that the Law is represented as a faulty mechanism of power.

KEYWORDS: Spanish language; Law 11.161/2005; representations; discourse analysis; Spanish foreign language teachers.

* nandafale@yahoo.com.br

1 Introdução

O ensino da língua espanhola no Brasil, após a promulgação da Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, sofreu um negativo impacto em quase todos os estados da nação brasileira, de acordo com dados apresentados ao longo da obra *Dez anos da “lei do espanhol” 2005-2015*, organizada por Barros, Costa e Galvão (2016, p. 13), livro que

reúne um conjunto de textos sobre a Lei 11.161, conhecida como a Lei do Espanhol, para mostrar um pouco do que aconteceu com o ensino de espanhol no Brasil depois dessa Lei, e oferecer um panorama da situação, em um contexto que deveria ser favorável, em sintonia com as ações para a integração latino-americana, mas que se mostra tão tortuoso em afirmar essa língua enquanto componente curricular relevante para a formação de nossos alunos.

Diante de um cenário tão desfavorável e incongruente, apresentamos, neste artigo, uma análise da mencionada lei, bem como representações de professores de espanhol como língua estrangeira (E/LE) acerca da legislação, investigação esta que forma parte de estudo mais amplo desenvolvido em uma pesquisa de mestrado.¹

Compreendemos a Linguística Aplicada (LA), conforme indicam Coracini e Bertoldo (2012), como um campo aberto e heterogêneo com vertentes preocupadas com questões semelhantes: o ensino-aprendizado de primeira e segunda línguas ou línguas estrangeiras. Adotamos a vertente que, a partir do lugar do discurso, adere à concepção de “sujeito psicanalítico, sujeito da linguagem atravessado pelo inconsciente que não controla nem a si mesmo, nem o outro, nem os efeitos de sentido de seu dizer” (CORACINI; BERTOLDO, 2012, p. 11). Os autores destacam que o interesse de conhecimento da LA é o de entender, explicar ou solucionar problemas por meio da pesquisa aplicada, repensando-os e reproblematicando-os.

É a partir dessa perspectiva que definimos as implicações metodológicas desta pesquisa, baseando-nos na LA como ciência moderna no âmbito das Ciências Humanas que contempla “uma relação constante e recíproca entre

¹ A dissertação desenvolvida no estudo de mestrado, da mesma autora do artigo, intitula-se *Representações dos professores de espanhol a respeito da lei federal nº 11.161 e do ensino da língua após sua promulgação* e teve orientação da Prof.^a Dr.^a Maralice de Souza Neves. Está disponível em: <<http://bit.ly/2vG8zWg>>.

teoria e prática, [...] complexamente interligadas” (PENNYCOOK, 2012, p. 25). Um dos objetivos centrais da LA é apresentar questões de linguagem em seu contexto social, meta convergente com o objetivo geral deste artigo que deseja projetar, a partir deste periódico científico tão relevante em nossa área, a voz de professores de espanhol, bem como problematizar alguns efeitos de sentido da Lei nº 11.161/2005.

Em nosso aporte teórico acionamos a vertente francesa da Análise do Discurso articulada com a psicanálise lacaniana. As noções de acontecimento (PÊCHEUX, 2008), de arquivo e de dispositivo do poder (FOUCAULT, 2013b) também nos serão caras. No percurso metodológico empregamos como *corpus* o texto da Lei nº 11.161/2005 e dizeres de cinco professores de língua espanhola de Belo Horizonte e região metropolitana para deprendermos algumas representações.

Passemos à seção seguinte em que iniciamos uma análise dos aspectos textuais e discursivos da Lei nº 11.161/2005. Também vislumbramos observar como o interdiscurso, ou seja, o conjunto do que já foi dito, a memória discursiva, dos pronunciamentos oficiais é, embora esquecido, articulado e revisado na lei em questão.

2 Lei nº 11.161/2005: materialidade, textualidade e discursividade

O percurso dos enunciados oficiais relativos às políticas linguísticas e educacionais no Brasil contempla o período colonial até o século XXI. O documento objeto de análise nesta seção é a Lei nº 11.161/2005, sancionada em 2005 pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Objetivamos sinalizar como, na materialidade da lei, o interdiscurso é textualizado e discursivizado, assim, discutindo a noção de arquivo de Foucault, que nos permite considerar os discursos como acontecimentos e desenvolvendo a conceituação da lei como acontecimento discursivo (PÊCHEUX, 2008) singular de um arquivo. De acordo com Pêcheux, o acontecimento se refere a um discurso que rompe com a estrutura vigente e instaura outros sentidos a partir dele.

Em 1827, no estado do Rio de Janeiro, o Collegio Inglez tinha em sua grade curricular a disciplina Espanhol como língua estrangeira. “Essa é a menção mais antiga de que se tem notícia acerca da presença do espanhol em uma instituição escolar brasileira, nunca antes publicada”, de acordo com Freitas (2011, n.p.). No mesmo estado foi inaugurado o Colégio Pedro II em 1837, que, em 1919, protagonizou a referência mais difundida relativa ao ensino do espanhol no Brasil na escola básica. Em

1942 teve início a presença do E/LE nas escolas brasileiras de forma mais ampla com a Reforma Capanema (DAHER, 2006), embora com carga horária bastante reduzida. Na década de 1990, com a criação do Mercosul, a disciplina experimentou um “boom” e com a reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 cresceu o interesse pela língua espanhola nas escolas. Após um processo histórico de ampliação da disciplina, chegamos a 2005 com a promulgação da Lei 11.161, que compreendemos como acontecimento discursivo singular de um arquivo.

A legislação federal tem por objetivo estabelecer normatizações em âmbito nacional. Em nosso caso, tratamos de uma lei inserida na temática da política linguística para a educação básica. Toda legislação antes de se tornar lei efetiva é elaborada como projeto de lei (PL). No caso específico da Lei Federal nº 11.161/2005, o PL foi elaborado pelo deputado Átila Lira, projeto que constitui o “arquivo legislativo”, conforme aponta Rodrigues (2012). Destacamos o levantamento² feito pela referida autora a respeito dos PL anteriormente apresentados à Câmara dos Deputados e ao Senado, que versavam sobre a implementação do ensino de E/LE nas escolas brasileiras. Dezenove PL foram apresentados à Câmara e sete ao Senado.

O levantamento feito por Rodrigues (2012) mostra os PL apresentados na Câmara dos Deputados, alguns mais plurais ao apresentarem outras línguas estrangeiras (LE) além do espanhol e outros quinze projetos mais exclusivos sobre o ensino do espanhol. Nosso objetivo ao abordar os PL é mostrar como os dizeres desses documentos foram derivando em outros sentidos que convergiram na textualidade da Lei nº 11.161/2005.

Após a apresentação dos PL à Câmara dos Deputados, a autora aponta que dos sete projetos levados ao Senado, dois eram de autoria do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso e um do ex-prefeito de Belo Horizonte Márcio Lacerda.

Conforme pode ser evidenciado no levantamento elaborado por Rodrigues (2010), a série de tentativas de definir a presença das LE e, particularmente, do E/LE no currículo brasileiro contribuiu para se criar uma memória discursiva na qual está inserida a legislação foco de nossa análise. De acordo com a autora, os PL apresentados à Câmara ou ao Senado são relevantes devido à sua relação direta com as LDB. Estas últimas

² O minucioso levantamento elaborado pela pesquisadora pode ser encontrado em Rodrigues (2010, p. 174-177) e em Rodrigues (2012).

transformaram as rotinas da memória discursiva do arquivo jurídico e também afetaram o arquivo legislativo sobre as LE ao mencionar de forma indeterminada as LE.

Após mencionarmos os PL que fazem parte do arquivo legislativo no levantamento de Rodrigues (2010), especialmente o E/LE, apresentamos o texto integral da Lei 11.161, de 5 de agosto de 2005, conforme publicado no site do Governo Federal:

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

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

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

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

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

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

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

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

Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação. (BRASIL, 2005, n.p.)

Abordamos o enunciado dessa lei no que tange à sua discursividade. De acordo com Pêcheux (2008), é preciso olhar o discurso como estrutura, mas também como acontecimento e pensar no equívoco da língua, pensar que o real da língua tem um furo. Em nossos gestos de interpretação, buscamos pontos de deriva possíveis porque, uma vez sujeito ao equívoco, um enunciado pode sempre derivar para outro. Os esquecimentos, segundo Pêcheux (2010), permitem essas derivas de sentido. Na análise da Lei 11.161, verificamos que o esquecimento nº 2 dá ao sujeito a ilusão de que tudo o que diz tem apenas um significado. De acordo com o que observamos das textualidades decorrentes da legislação, o sujeito se esquece de que são os outros do discurso que determinam seu dizer e ele não tem controle dos efeitos de sentido causados por seu dizer, de acordo com Eckert-Hoff (2002).

Conforme podemos observar na materialidade linguística, em seu artigo 1º, essa lei determina que “o ensino da língua espanhola, de **oferta obrigatória** pela escola e de **matrícula facultativa** para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio” (BRASIL, 2005, n.p., grifos nossos).

Acionando a relação que a materialidade desse dizer tem com o interdiscurso, ou seja, com algo que já foi dito em algum momento da história, em algum lugar (PÊCHEUX, 2008), compreendemos que, para conseguir a aprovação da Lei nº 11.161/2005 no Congresso Nacional, o deputado Átila Lira adotou uma estratégia discursiva de ir ao encontro dos preceitos da LDB nº 9.394/1996, na medida em que não propõe que a disciplina de língua espanhola seja obrigatória, mas sim sua oferta. Portanto, esse gesto abre lugar de entrada na legislação vigente. Conforme analisa Rodrigues (2010), o uso de modalizações na materialidade linguística e a manobra na redação produziram efeitos de sentido que permitiram a aprovação da referida lei.

Considerando essas especificações que a LDB de 1996 impunha, o deputado Átila Lira apresentou ao Congresso Nacional, em 2000, um projeto de lei (PL) com certas modalizações que o tornavam “aprovável”, ou seja, se constituía numa proposta de inclusão da língua espanhola nos currículos de ensino médio que preservava o espírito da LDB – ao não declarar o ensino obrigatório do espanhol, mas sim “oferta obrigatória com matrícula optativa” – e, ao mesmo tempo, produzia a determinação da presença obrigatória dessa língua estrangeira particular no espaço de todos os estabelecimentos escolares de nível médio do país. Foi essa verdadeira manobra na redação da proposição apresentada pelo deputado Lira no PL que possibilitou sua aprovação. (RODRIGUES, 2010, p. 19-20)

É de se esperar que esses efeitos se desdobrem em outros, o que nos permite o gesto de interpretação dessa lei como acontecimento discursivo singular de um arquivo. Desse modo, de acordo com Pêcheux (2008), o acontecimento se refere a um discurso que rompe com a estrutura vigente e instaura outros sentidos a partir dele. A referida lei é a segunda legislação que possibilita que o espanhol apareça como disciplina de oferta obrigatória. É importante também destacar que é a primeira lei a apresentar exclusivamente a língua espanhola como foco da legislação, o que reforça nossa concepção da lei como acontecimento discursivo singular,³ “ponto de encontro de uma atualidade e uma memória” (PÊCHEUX, 2008, p. 17), que faz eco e que remete a um conteúdo sócio-político da história da política linguística brasileira.

Esse acontecimento rompe com os já-ditos dessa história, conforme podemos verificar nos PL levantados por Rodrigues (2012), que, em geral, dispõem sobre a obrigatoriedade de inclusão da língua trazendo, na materialidade linguística, significantes como “ensino obrigatório”, “torna obrigatório o ensino de espanhol”, “faculta o ensino da língua espanhola”, “obrigatoriedade da implantação da língua espanhola”, “obrigando o ensino”; na medida em que define qual língua estrangeira – língua espanhola – deverá ter **oferta obrigatória**.

Ao tratar essa lei como acontecimento, acionamos a noção de arquivo de Foucault, desenvolvida na fase arqueológica até os anos 1970, noção que nos permite considerar os discursos como acontecimentos. O que o autor propõe chamar de arquivo são os sistemas de enunciados (acontecimentos e coisas). Foucault descreve sua definição de arquivo afirmando que o arquivo é,

de início, a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares. [...] O arquivo é o que, na própria raiz do enunciado-acontecimento e no corpo em que se dá, define, desde o início o **sistema de sua enunciabilidade**. [...] é o que define o modo de atualidade do enunciado-coisa; é o sistema de seu funcionamento. [...] é o que diferencia os discursos em sua existência múltipla e os especifica em sua duração própria. É o **sistema geral da formação e da transformação dos enunciados**. (FOUCAULT, 2013b, p. 158-159, grifos do autor)

Nesse período, o conceito de arquivo em Foucault remete ao “conjunto de discursos efetivamente pronunciados numa dada época e que

³ O termo “singular” é empregado aqui em sua acepção de “único”, “exclusivo”.

continuam a existir através da história” (REVEL, 2005, p. 18). Assim a Lei nº 11.161/2005, como acontecimento discursivo singular de um arquivo, traz na materialidade de seu discurso, nas suas regras, no seu funcionamento, o objetivo de assegurar, nas práticas, a constituição de poder. Esse poder, ao se transformar ao longo da história, possibilitou o surgimento de outros discursos que produziu uma explosão de sentidos.

Desse modo, vemos como a análise de elementos linguísticos da legislação com a presença de sintagmas que indicam o caráter injuntivo da lei: “será”, “deverá”, “implementarão”, “emitirão”, “estimulará”, “apoiará”, expressos por verbos no futuro, sinalizam a perspectiva de efetiva implementação da lei pelas escolas e objetivam assegurar que a implementação ocorrerá. O advérbio “gradativamente”, empregado no artigo 1º, indica o modo como a disciplina Língua espanhola deverá ser inserida nos currículos plenos do ensino médio (EM), ou seja, em todas as séries até 2010. Esse modo gradativo é que dará margem às diversas interpretações, conforme veremos em nossa análise.

O que depreendemos do *corpus* coletado, da observação da realidade escolar expressa nos dizeres dos sujeitos-professores de E/LE da escola básica, é que na prática da implementação da lei o sistema de enunciabilidade do arquivo desdobrou-se em interpretações com os mais diversos (des) interesses. Conforme afirma Costa Val (2004), essa diversidade de interpretações acontece porque cada texto pode ser textualizado de diversas maneiras por diferentes ouvintes ou leitores, e a textualidade pode ser definida como princípio geral que faz parte do conhecimento textual dos falantes e que os leva a aplicar a todas as produções linguísticas um conjunto de fatores capazes de textualizar essas produções.

De acordo com Orlandi (2007), há pontos de subjetivação ao longo de toda a textualidade. Depreendemos da Lei nº 11.161/2005 que o processo de textualização da passagem “gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio”, do artigo 1º, associado ao “processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei”, em alguns contextos do âmbito escolar, foi entendido como oferta da disciplina em uma série apenas do EM, implementação em alguns casos iniciada gradativamente, a partir de 2010, prazo final estipulado para a conclusão da implementação.

Em pesquisa realizada em 2010, os professores Eduardo Amaral (FALE/UFMG) e Elizabeth Guzzo (FAE/UFMG) realizaram levantamento de dados sobre a implantação do espanhol nas escolas de ensino médio do

estado, mediante questionário eletrônico e em papel, com professores de 25 municípios de Minas Gerais. Eles recolheram dados relativos a 51 escolas, das quais 27 são escolas estaduais e 24 privadas. Os pesquisadores, que na época atuavam no corpo diretivo da Associação de Professores de Espanhol de Minas Gerais, tinham como objetivo verificar a realidade do ensino de E/LE e contribuir para intervenções nos órgãos e instituições responsáveis pela implantação dessa lei. Para compreensão da realidade de implementação, os autores recorreram à enunciabilidade de outros documentos legais, como o Parecer nº 1.125/2009 (MINAS GERAIS, 2009b), do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, e a Orientação DEMP/SEM/SB nº 1/2009 (MINAS GERAIS, 2009a), documentos posteriores à Lei nº 11.161/2005, que ecoavam um discurso com “foco no imediatismo e no fazer ‘de qualquer jeito’, ou seja, apenas para cumprir o prazo da Lei Federal” (AMARAL; ALMEIDA, 2010b, p. 321).

2.1 Segmento dos dizeres oficiais: Lei nº 11.161/2005 e suas derivas de sentido

A produção de pareceres e orientações que objetivam elucidar e regulamentar alguns pontos dessa lei de acordo com cada região é legitimada na redação da legislação, entretanto, essa produção dá margem à pluralidade de sentidos atribuídos à lei. Vejamos especificamente o artigo 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” (BRASIL, 2005, n.p.).

Podemos verificar que, nesse artigo, é permitida aos Conselhos Estaduais de Educação a emissão de normas e orientações necessárias à execução da lei, que no caso do estado de Minas Gerais trouxeram desdobramentos negativos, no período de 2009 e 2010, conforme afirmam Amaral e Almeida (2010b).

No Parecer nº 1.125/2009 do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais (CEE/MG), à questão 2, “Há obrigatoriedade do oferecimento da língua espanhola em todas as séries do Ensino Médio?”, formulada pelo presidente das escolas particulares, o parecerista responde negativamente e argumenta o seguinte: “Não. A exigência é de que **conste a língua espanhola no currículo da escola. O número de vezes** em que irá comparecer no ensino médio é determinado pela proposta pedagógica de cada estabelecimento de ensino” (MINAS GERAIS, 2009b, n.p., grifos nossos).

Essa posição do CEE/MG sobre a não exigência da presença da disciplina Língua espanhola em todas as séries do ensino médio veio a exercer efeito negativo quanto à implementação da lei, pois, conforme destacam Amaral e Almeida (2010b, p.315), possibilitou “uma oferta quase de fachada” realizada por algumas escolas, e o efeito de retrocesso da oferta da E/LE na rede privada, uma vez que muitas escolas retiraram a disciplina das séries finais do ensino médio ofertando-a no contra turno, fator que muitas vezes provoca a desmotivação do estudante para cursá-la.

Outro documento que faz eco à Lei nº 11.161/2005 é a Orientação DEMP/SEM/SB nº 1/2009⁴, que discorre a respeito da adequação das escolas da rede estadual de Minas Gerais sobre a disposição da lei, conforme observamos nas orientações 3 e 4:

3. A Língua Espanhola, se escolhida pela comunidade escolar como língua estrangeira moderna obrigatória, deixará de constituir matrícula facultativa para o aluno e deverá ser oferecida no horário regular de aula do aluno. Obs.: Nesse caso, a organização curricular do ensino médio, em 2010, deverá obrigatoriamente contemplar, no 1º ano, 2 (duas) aulas de Língua Espanhola, de matrícula obrigatória para o aluno.

4. A Língua Estrangeira Moderna em caráter opcional deverá ser ofertada a turmas constituídas de no mínimo 25 (vinte e cinco) alunos, no contra turno em que o aluno estiver matriculado ou no 6º horário do turno diurno. (MINAS GERAIS, 2009a, n.p., grifos nossos)

A orientação 3 ressalta que a matrícula deve ser obrigatória para todos os estudantes, caso a língua espanhola seja a LE escolhida como obrigatória pela comunidade e determina ainda o número de aulas para a 1ª série do EM. O enunciado nos leva à reflexão sobre a não discussão da temática da LE na maior parte das escolas públicas e suas comunidades, deixando-a à revelia da escolha de uma comunidade não muito bem especificada e de modo não

⁴ A Orientação é um documento emitido pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, da Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica, da Superintendência de Ensino Médio e Profissional e da Diretoria de Ensino Médio e Profissional, que tem por objetivo orientar a inclusão da Língua espanhola nos currículos plenos do ensino médio como disciplina de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, considerando o que dispõe a Lei 11.161/2005. O documento na íntegra encontra-se disponível em: <<http://bit.ly/2i6qzGg>>. Acesso em: 17 dez. 2013.

determinado. Quem compõe a comunidade escolar? Como é feita a escolha por essa comunidade? O modo indeterminado e condicional se mantém na observação: “nesse caso” é que se garante a obrigatoriedade.

A orientação 4 efetivamente apresenta um fator dificultador para inserção da língua espanhola na escola básica, na medida em que, em muitas escolas de Minas Gerais, ela é optativa. Logo, ofertá-la no contra turno ou no 6º horário e em turmas com no mínimo 25 alunos é contraditório, uma vez que a orientação desconsidera a possibilidade de escolha facultada ao estudante. A escolha seria até impossibilitada ao estudante porque as adversidades impostas – como ter de voltar à escola gastando mais com deslocamento e alimentação etc., ou ter de permanecer na escola por mais horas – trazem dificuldades à programação da rotina das famílias. Todas essas possibilidades levam o estudante ou seus pais a “optarem” por não estudá-la, logo dificulta a formação de turmas. O que seria então um direito passa a não mais sê-lo. O posicionamento expresso na Orientação é um dos efeitos do processo de desoficialização das LE, conforme aponta Rodrigues (2012) ao desenvolver uma análise do arquivo jurídico. De acordo com a autora,

em sucessivas ocasiões, as LDB de 1971, 1976 e 1996 identificam as línguas estrangeiras a conteúdos que podem ser trabalhados de maneira extracurricular [...]. Esse modo de interpretar o lugar das línguas estrangeiras colabora para a desvalorização da disciplina enquanto parte integrante do currículo escolar o que, por sua vez, contribui para perpetuar o imaginário de que “língua estrangeira não se aprende na escola”, retroalimentando a disjunção entre “língua do mercado” e “língua da escola”. (RODRIGUES, 2012, p. 102-103)

Ainda sobre os artigos 2º, 3º e 4º, que versam sobre o estabelecimento de como a oferta da língua espanhola pode ser feita, o texto da lei diz o seguinte:

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

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

Art. 4º A rede privada poderá tornar disponível esta oferta por meio de **diferentes estratégias** que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna. (BRASIL, 2005, n.p., grifos nossos)

Verificamos que o artigo 2º prescreve que a oferta deverá ser feita em horário regular na rede pública. Na rotina prática das escolas, de acordo com os dados das análises que empreendemos, tal orientação se desdobrou em uma série de mobilizações e conflitos de poder, quando de fato foi atendida, tendo em vista que o horário escolar precisou ser modificado, em geral, suprimindo a carga horária de alguma disciplina. Esse efeito prescritivo gerou um desconforto, em especial com relação a segunda LE ofertada pela escola. Verificamos que a materialidade da Orientação DEMP/SEM/SB nº 1/2009 vai de encontro à Lei nº 11.161/2005, pois muitas instituições de ensino público não ofertam a língua em horário regular, conforme determina a lei, já que a referida orientação estadual permite a oferta da disciplina no contra turno ou em um 6º horário do turno diurno.

A orientação para a rede privada soa diferente, pois pode tornar a oferta disponível por meio de diferentes estratégias. Quais estratégias seriam essas? Rodrigues (2012) ressalta que não fica especificado, ou seja, não há no texto da lei um detalhamento sobre o modo como as estratégias seriam desenvolvidas. As interpretações do artigo 4º na prática causam o efeito de terceirização, de privatização e de disjunção da LE ensinada na escola da LE ensinada em cursos livres (RODRIGUES, 2012), verificado em algumas escolas básicas da rede privada. Essa interpretação com interesses mercantis é produzida a partir do trecho da lei que permite a matrícula dos estudantes em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna no artigo 4º.

Estamos de acordo com as conclusões de Amaral e Almeida (2010b) ao destacarem que a textualidade da Orientação DEMP/SEM/SB nº 1/2009 torna-se impeditivo para a oferta da língua espanhola nas escolas de educação básica de Minas Gerais:

as pressões impostas pelo documento oficial do estado impedem a possibilidade de inclusão no currículo do ensino médio de outra língua estrangeira, além do inglês. Nesse sentido, se delineia um cenário bastante desfavorável para a inserção da língua espanhola nas escolas em Minas. (AMARAL; ALMEIDA, 2010b, p. 320)

Como vimos, esse acontecimento singular da lei, que define qual idioma deve ser obrigatoriamente ofertado no ensino médio, mobiliza relações de poder inerentes ao espaço escolar, na medida em que promove a desestabilização de poderes linguísticos já “cristalizados”, um rearranjo da gramática escolar, a demanda por uma reflexão mais ampla sobre a política

linguística e a democratização dos saberes escolares, dentre outros aspectos. A dificuldade da implementação da Lei nº 11.161/2005 e algumas das mobilizações geradas por seus efeitos de sentido podem referir-se à negação da latinidade, da identidade latino-americana, que imaginariamente podem não ser constitutivas das representações identitárias do povo brasileiro.

De acordo com o filósofo alemão Hans Jonas (2006), em *O princípio responsabilidade*, a responsabilidade pelo bem público é da alçada de uma equipe governamental. A política educacional mostra o objetivo do Estado em participar da formação de seus cidadãos. Ao discorrer sobre a responsabilidade parental e a responsabilidade do homem público, o autor afirma que “o homem público não é genitor da coletividade, cuja responsabilidade ele pretende assumir; ao contrário, é o fato de que ela já existe que lhe permite assumir tal responsabilidade e buscar o poder necessário para fazê-lo” (JONAS, 2006, p. 182).

Estabelecendo analogia com esse postulado do filósofo, é relevante problematizar os dizeres da Lei nº 11.161/2005 interrogando se ela não seria a genitora de todos os desdobramentos, de todos os discursos circundantes que a partir dela se desencadearam. A legislação surge também de uma demanda coletiva já existente. Está estruturada como mecanismo de poder instaurado pelo Estado, entretanto, o processo de textualização, de produção de sentidos retira do governo a responsabilidade, atribuindo-a a cada autor, a cada instância que promove a regulamentação da lei.

Mencionamos ainda a recente Resolução SEE nº 2.742,⁵ de 22 de janeiro de 2015, por ser um documento que expressa mais uma deriva de sentido da Lei nº 11.161/2005. Tal resolução é promotora de uma textualidade que determina o espanhol como segunda LE e institui seu ensino no contra turno na recomendação 1:

(1) **A segunda língua estrangeira** será ofertada em cumprimento à Lei Federal nº 11.161/05, sendo a oferta obrigatória pela escola e a matrícula facultativa pelo aluno. Ocorrendo a opção pela segunda língua estrangeira moderna, esta deverá ser **ofertada em contra turno**. (MINAS GERAIS, 2015, p. 9, grifos nossos)

⁵ A resolução encontra-se disponível em: <<http://bit.ly/2i68DLD>>. Acesso em: 16 jan. 2016.

A recomendação (1) da Resolução nº 2.742/2015, assim como a Orientação DEMP/SEM/SB nº 1/2009, fere o artigo 2º da Lei nº 11.161/2005. Reverbera no discurso dessa resolução a tentativa de dificultar o ensino de E/LE e desoficializá-lo (RODRIGUES, 2012), nas escolas da rede estadual de Minas Gerais. Salientamos nosso mais absoluto rechaço ao retrocesso para o aprendizado de línguas estrangeiras, apresentado na mencionada resolução.

Apesar de terem sido negativos para o ensino os desdobramentos discursivos do acontecimento da Lei nº 11.161/2005 até aqui apresentados, faz-se mister ressaltar algumas medidas governamentais que geraram efeitos positivos resultantes desse acontecimento discursivo singular que contribuíram e contribuem para a implementação da língua espanhola, em âmbito estadual e nacional. Elencamos algumas medidas cujos efeitos já se mostram bastante relevantes para uma efetiva implantação do ensino da língua espanhola nas escolas regulares: (1) a realização de concurso público pela Secretaria de Educação de Minas Gerais em 2012, destinadas para o cargo de professor de língua espanhola; (2) o aumento do número de vagas para professores formadores em universidades públicas; (3) a publicação das *Orientações Curriculares para o Ensino Médio, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* (BRASIL, 2006) que traz dois capítulos referentes às LE: “Conhecimentos de Línguas Estrangeiras” e “Conhecimentos de Espanhol”; (4) a incorporação em 2010 das línguas estrangeiras espanhol e inglês ao Programa Nacional do Livro Didático; (5) o reconhecimento da legitimidade da Comissão Permanente de Acompanhamento da Implantação do Espanhol no Sistema Educativo Brasileiro (Copesbra) pelo Ministério da Educação; (6) o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) inclui as línguas estrangeiras no PNBE do professor; (7) a inclusão em 2010 das línguas estrangeiras modernas inglês e espanhol no Exame Nacional do Ensino Médio. É de se esperar que as ações arroladas também possam produzir discursos que contribuam para a constituição identitária do sujeito-professor de E/LE.

Nesta seção, apontamos os desdobramentos conflituosos, polêmicos, gerados pelo processo de textualização do acontecimento da Lei nº 11.161/2005 e seus subsequentes documentos legais do arquivo jurídico que trazem efeitos para o universo escolar que desvalorizam e chegam a inviabilizar o ensino e o aprendizado do E/LE. Reforçamos que nossa pesquisa se atém a uma delimitação de tempo e espaço. Abordamos, com mais especificidade, o contexto do estado de Minas Gerais, embora a Lei

nº 11.161/2005 seja de abrangência nacional, e empregamos documentos normatizadores para o estado de Minas para argumentar segundo nosso contexto de pesquisa. A cronologia do arquivo documental analisada nesta seção se refere ao período de 2005 a 2009. Ao desenvolvermos a análise dos recortes discursivos dos sujeitos-professores participantes da pesquisa, as temáticas discutidas aqui serão retomadas.

2.2 Discurso político-pedagógico e legislação: formas de poder e resistências

Problematizamos na seção anterior o discurso relativo ao percurso dos enunciados oficiais relativos às políticas linguísticas, em especial da Lei nº 11.161/2005 e algumas normatizações posteriores a sua sanção. Vislumbramos desdobramentos conflituosos, polêmicos, gerados pelo processo de textualização do acontecimento da lei e seus subsequentes documentos legais do arquivo jurídico, que trouxeram efeitos desvalorizadores e até mesmo inviabilizadores do ensino e do aprendizado do E/LE no universo escolar, mas também trouxeram efeitos outros que ainda estão reverberando no cenário atual. Nesta seção de análise do *corpus*, retomamos a análise discursiva da lei e estabelecemos uma relação entre a implementação, apropriação pelo discurso político-pedagógico e seus desdobramentos na prática docente. Empregamos as noções de Foucault de dispositivo de poder, retomamos o arquivo e estabelecemos uma interlocução com os conceitos de globalização, neoliberalismo e pós-modernidade advindos dos estudos culturais.

Um importante referencial teórico que empregaremos é *A verdade e as formas jurídicas*, de Michel Foucault (2003a). Nela o autor se propõe a analisar como as práticas sociais engendram domínios de saber que fazem nascer novos objetos, conceitos, técnicas e especialmente novos sujeitos e sujeitos do conhecimento. Foucault discute ainda a lei no que diz respeito às práticas judiciárias, entretanto, buscamos estabelecer algumas reflexões iniciais entre o discurso da Lei nº 11.161/2005, que versa sobre uma legislação referente à política linguística e as colocações de Foucault na obra mencionada. Em suas conferências, o autor objetiva mostrar que

de fato, **as condições políticas, econômicas de existência** não são um véu ou um obstáculo para o sujeito de conhecimento, mas **aquilo do que se formam os sujeitos de conhecimento** e, por conseguinte, **as relações de verdade**. Só pode haver certos tipos de sujeito de

conhecimento, certas ordens de verdade, certos domínios de saber a partir das **condições políticas que são o solo em que se formam o sujeito**, os domínios de saber e as relações com a verdade. (FOUCAULT, 2003a, p. 27, grifos nossos)

De acordo com Foucault, as condições políticas exercem um papel central na constituição do sujeito, nos domínios de saber e nas relações com a verdade. A partir da concepção do sujeito constituído por discursos em constante produção, conforme o lugar sócio-histórico que ocupa, entendemos que o discurso da lei tem consequências na constituição identitária profissional e na subjetividade do sujeito-professor. Destacamos que as noções de identidade e de subjetividade se afastam completamente da psicologia e passam a ser tomadas nas práticas de poder ou de conhecimento, ou mesmo nas técnicas de si. Por meio dos gestos de interpretação dos dizeres dos sujeitos-professores de E/LE sobre a lei, problematizamos como as representações constituem sua subjetividade e identidade.

A legislação foi elaborada e sancionada em um contexto político-econômico neoliberal e de forte tendência populista. Algumas das possíveis motivações para a promulgação da legislação referem-se à localização geográfica brasileira, uma vez que somos um gigante lusófono em meio à América hispanofalante; à manutenção e ao fortalecimento do bloco econômico Mercosul, formado por Brasil, Paraguai, Uruguai e Argentina, e ao processo de crescimento econômico brasileiro em meio a um cenário de projeção da crise mundial. As possíveis motivações explicitadas têm características da política econômica neoliberal, ideologia capitalista que, de acordo com Marrach (1996), concebe a educação de acordo com a lógica de mercado, logo devendo funcionar a sua semelhança. O neoliberalismo está inserido em um discurso pós-moderno que, de acordo com Coracini (2007), concebe o sujeito como fragmentado, inefável, atravessado pelo inconsciente, entretanto comprometido com a globalização, que incita a proliferação de verdades, tendo como base interesses econômicos e mercantilistas.

Delineiam-se, nesse contexto neoliberal, alguns dos princípios da educação que, de acordo com Marrach (1996), voltam-se para a adequação do ensino à competitividade do mercado internacional e para a incorporação, nas práticas educacionais, das técnicas e linguagens da informática e da comunicação. Nas palavras da autora, no discurso neoliberal a educação deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar a sua semelhança. Apresenta-se então uma política linguística que, via legislação,

define qual idioma deve ser ofertado com o fim de fortalecer e ampliar relações econômicas, comerciais e culturais com a América Latina. Temos então uma relação de verdade estabelecida, aprender espanhol por meio de uma oferta obrigatória é uma importante estratégia para a solidificação de uma soberania política e econômica brasileira na América Hispânica.

O texto da lei é uma unidade que permite acesso ao discurso compreendido como processo, conforme destaca Orlandi (2007, p. 71):

O discurso, por princípio, não se fecha. É um processo em curso. Ele não é um conjunto de textos, mas uma prática. É nesse sentido que consideramos o discurso no conjunto das práticas que constituem a sociedade na história, com a diferença de que a prática discursiva se especifica por ser uma prática simbólica.

Verificamos que no processo discursivo, na rede interdiscursiva das práticas legisladoras e pedagógicas, o enunciado de uma lei que objetiva funcionar como modelo de verdade é apropriado, ressignificado pelo discurso político-pedagógico de forma complexa e contraditória, realizando assim a discursividade que o constitui, mobilizando a historicidade, acontecimento do texto como discurso que promove o trabalho de sentidos nele (ORLANDI, 2007), bem como propicia uma textualidade.

A textualidade ganha efeito de discurso político-pedagógico, ou seja, o conjunto de enunciados que formam parte de um arquivo, do sistema de enunciabilidade, que confere efeitos de sentido ao discurso da lei. Esse conjunto é formado por textos legais, pareceres e orientações, convênios e acordos firmados entre governo federal e estadual com o governo da Espanha e instituições privadas. Os efeitos contraditórios, e até mesmo nefastos, são a promoção de programas oportunistas que prometem formação de professores em tempo recorde, parcerias que concebem o ensino de língua estrangeira de forma reducionista, ou seja, instituições governamentais e privadas que se apropriam da legislação, destoando-se de seu caráter educativo e buscando, na lógica mercantilista, apenas a obtenção de lucros.

Conforme problematizado na seção anterior, os conflitos decorrentes do processo de textualização do acontecimento discursivo singular da Lei nº 11.161/2005 e seus subsequentes documentos legais do arquivo jurídico trazem implicações negativas na aplicabilidade da lei nas escolas, fatores que geraram uma série de movimentos de resistência, especialmente as Associações de Professores de Língua Espanhola de todo o Brasil e aos professores formadores, inclusive gerando a constituição da Copesbra.

Tais movimentos questionam, lutam, argumentam para que o cumprimento da lei ocorra com professores qualificados, formados pelas universidades brasileiras, entre outros aspectos. Verificamos neste momento histórico, período de 2005 a 2014, a forte presença dos professores de língua espanhola reivindicando que a legislação fosse rigorosamente cumprida. Tal mobilização nos remete a uma espécie de contrapoder, conforme apresenta Foucault (2003a) ao discorrer sobre as características da *lettre de cachet*⁶ na França. Embora as *lettre de cachet* fossem emitidas pela monarquia, a maioria dos solicitantes era cidadãos, dessa maneira exerciam poder sobre alguém. Nesse sentido, estabelecemos analogia entre os movimentos liderados por professores de espanhol e o contrapoder, tendo em vista que, em certo momento, é a resistência que se utiliza de mecanismos de controle (cartas de rechaço, manifestos, divulgação na mídia, manifestações) para o exercício do poder, poder de reivindicar que a lei seja adequadamente cumprida.

Os dizeres dos professores de E/LE não são entendidos como advindos do discurso político-pedagógico, mas sofrem impactos também desse discurso, o que contribui para a formação do interdiscurso, memória discursiva, orquestra de vozes (dis)sonantes que se cruzam, se mesclam, se confundem (CORACINI, 2007), e caracteriza o segmento dos dizeres dos professores do *corpus* de nossa pesquisa, ao qual nos dedicaremos na seção de representações dos professores.

3 Metodologia

Em nosso percurso metodológico, no segmento dos dizeres oficiais, como *corpus* de arquivo, focalizamos o texto integral da Lei 11.161/2005. Operamos com a noção de acontecimento (PÊCHEUX, 2008), com os conceitos foucaultianos de arquivo e de dispositivo do poder (FOUCAULT, 2013b) e com *A verdade e as formas jurídicas* (FOUCAULT, 2003a). Tratamos a

⁶ A *lettre de cachet* não era uma lei ou um decreto, mas uma ordem do rei que concernia a uma pessoa, individualmente, obrigando-a a fazer alguma coisa. A maioria das *lettre de cachet* enviadas pela monarquia era solicitada por indivíduos diversos. Dessa forma, a *lettre de cachet* se apresenta como instrumento terrível de arbitrariedade real, investida de uma espécie de contrapoder, poder que vinha de baixo e que permitia a grupos, comunidades, famílias ou indivíduos exercer poder sobre alguém. As *lettre de cachet* eram instrumentos de controle que a sociedade exercia sobre si mesma. Consistiam, portanto, em uma forma de regulamentar a moralidade cotidiana da vida social no forte estado monárquico francês no século XVIII, de acordo com Foucault (2003, p. 95-97).

textualidade da lei analisando sua relação entre a apropriação pelo discurso pedagógico contemporâneo e suas derivas de sentido.

Ressaltamos que nossa pesquisa é de natureza interpretativa, constituindo-se no que a Análise do Discurso (AD) reconhece como gestos de interpretação. São gestos porque os sentidos dos dizeres não são rígidos e únicos, são versáteis, móveis, dinâmicos, uma vez que as palavras se inscrevem em diferentes memórias discursivas, podendo assumir diferentes sentidos e também se colocando à mercê do equívoco e seus desdobramentos nas representações dos sujeitos-professores sobre a prática docente.

Desenvolvemos nossos gestos de interpretação acerca das representações com cinco professores de língua espanhola de Belo Horizonte. Todos os profissionais são licenciados em língua espanhola e atuam em escolas públicas e particulares de Belo Horizonte e região metropolitana. Utilizamos como instrumentos de coleta dos fatos linguísticos a entrevista semiestruturada, que foi gravada e transcrita. Interessou-nos verificar como os sujeitos falam sobre o objeto e não o conteúdo do que dizem, ou seja, como os sujeitos produzem o discurso. É nos modos de dizer que podemos depreender as representações que ressoam como regularidades e também as que destoam (singulares).

Operamos com a noção de ressonância discursiva, de acordo com Serrani-Infante (2005, p. 90), quando afirma que “existe ressonância discursiva quando determinadas marcas linguístico-discursivas se repetem, a fim de construir a representação de um sentido predominante”. Para se caracterizarem as ressonâncias discursivas, observamos a repetição de itens lexicais, construções parafrásticas e os modos de dizer. Há ainda outras categorias como contradições, metáforas, denegações, regularidades e dispersão de sentidos, efeitos polissêmicos, lapsos, entre outros, que permeiam a materialidade discursiva dos dizeres dos professores de E/LE, que são da ordem de outras recorrências. A análise das ressonâncias e das recorrências em nosso *corpus* tem por objetivo estabelecer como ocorre “a construção das representações de sentidos predominantes em um discurso determinado” (SERRANI-INFANTE, 2005, p. 90), ou como algum dizer se afasta dessas representações predominantes.

4 Representações dos professores

Em nossa pesquisa, inserida na AD francesa e fundamentada na psicanálise, objetivamos nesta seção identificar as imagens sobre a Lei nº 11.161/2005 presentes nos dizeres dos sujeitos-professores de espanhol, que

revelam algumas das representações imaginárias dos sujeitos de pesquisa. Destacamos que concebemos o sujeito na aproximação possível entre a noção foucaultiana e a lacaniana, ou seja, na promoção do descentramento do sujeito dos registros da consciência e do eu (BIRMAN, 2009). Assim, de acordo com a visão psicanalítica, o sujeito é tomado nos estudos discursivos como

descentrado, fragmentado, inefável, atravessado pelo inconsciente que, por sua vez, se constitui na e pela linguagem (Lacan), sujeito esse que vivencia o sentimento de uma identidade ilusória, una e estável, possível de ser capturada pelas imagens de si e do outro que emergem no discurso. (CORACINI, 2007, p. 212)

Portanto, entendemos que as representações capturadas a partir das imagens presentes no discurso são heterogêneas e constitutivas da subjetividade e da configuração identitária do sujeito-professor.

Ao solicitar aos professores de E/LE de Belo Horizonte que respondessem às questões “você conhece a Lei Federal 11.161/2005?”, “em algum momento você teve acesso a alguma informação sobre esse tema?”, obtivemos os seguintes dizeres, apresentados nos recortes discursivos (RD).

No fio do dizer, a professora Ana refere-se à educação continuada como o espaço de problematização da temática da lei:

RD 01

Tive na/no curso de **formação continuada** de professor né que eu fiz o FOCOELE da UFMG e lá a gente discutiu bastante sobre isso. [...] é entendi é:: que **seria obrigatório** a escola teria um período para adaptar sobre né e ofertar sobre isso **mas hoje eu percebo que na prática** mesmo né igual na escola que eu trabalho lá já tem 6 anos que eu trabalho com língua portuguesa né/ **lá mesmo esse ano nem ofertou né** então assim não sei como é que tá o histórico das outras escolas também né/ **mas eu acho assim que que a gente vê no papel mas a realidade não tá muito condizente com o que foi colocado não né.**[...] É pelo que eu/que eu enten/**não sei se vou lembrar direito posso fazer uma confusão** mas assim a escola tem que oferecer né e se a demanda/se houver demanda né a escola tem que propor isso.[...] Eu acho assim que as vezes as pessoas né tem um certo conhecimento **mas:: acaba ficando só no papel mesmo.** (ANA)

Essa problematização revela a disjunção entre teoria e prática, acentuada pela reiteração das sequências sinonímicas “mas hoje eu percebo que na prática mesmo, a gente vê no papel mas a realidade não tá muito condizente com o que foi colocado não, mas acaba ficando só no papel mesmo”. Nesses enunciados, o emprego da conjunção adversativa “mas”, que exprime a ideia de oposição, ressoa a contradição entre idealização e prática sobre a implementação da lei. A forma de narrar “não sei se vou lembrar direito posso fazer uma confusão” mostra que o sujeito se vê perdido, confuso e atordoado diante de um espaço conflituoso e de incongruências entre o discurso da lei, o que foi problematizado na educação continuada e a realidade da prática escolar. Perdida em meio às discursividades, Ana posiciona-se com insegurança (**eu acho assim**) e incerteza (**não sei**) diante do tema.

Instada a responder sobre a Lei nº 11.161/2005, a professora Rose, no RD 02, enuncia:

RD 02

Então eu tive acesso e informação **no antes no durante e no depois** eu tenho muitas coisas é:: **não tão boas pra contar** é:: por exemplo a história da/da escola que eu trabalho atualmente [...] em 2004 dois mil e não minto, em 2003 é:: [...] eu encontrei na escola um panorama de **espanhol oferecido em todas as séries do ensino médio** e a escola é gigantesca [...] nós éramos **oito** professores de espanhol **antes** da implantação da lei/ **com a implantação da lei** e o **achamento do currículo só sobre eu**. [...] a partir da **implantação da lei e como a lei específica aqui do estado de Minas Gerais e não permite mais de nove conteúdos** em algumas das séries do ensino médio **o espanhol**, que é considerado como eu disse atrás, **é supérfluo, foi retirado do currículo** [...] foi uma lei é:: do Aécio Neves ele não/ ele limitou né a oferta de disciplinas então caiu de 12 para 9 então **3 conteúdos foram retirados e entre eles o espanhol**. [...] Então aí passou a **ser ofertado só no primeiro ano /aí a /a lei ao contrário** de eu/eu achei de início que a lei **favoreceria** a oferta fez o **efeito reverso diminuiu gradativamente a/a oferta** e a minha experiência com **escola particular** era uma escola que oferecia espanhol desde o maternal desde o maternal o dono da escola **inclusive** é espanhol e passou a ser ofertado só no ensino médio também retiraram quer dizer **a/a lei previa que vai ser ofertado na primeira série do ensino médio então tá não precisa botar em nenhuma outra**. (ROSE)

A narrativa de Rose é permeada pela cronologia “antes, durante, depois”, e os efeitos de sentido se constroem na historicidade (2004, 2003) marcada pela política educacional do governo de Minas Gerais, que é responsável pelas escolas estaduais, política esta de “achatamento” do currículo e exclusão de disciplinas. A posição enunciativa do sujeito-professor, ao acionar o interdiscurso através da materialidade “implementação da lei, lei específica aqui do estado de Minas Gerais e não permite mais de nove conteúdos”, atribui à exterioridade, aos outros discursos e desdobramentos das leis a redução da oferta do espanhol.

A interdiscursividade também está presente na passagem “a/a lei previa que vai ser ofertado na primeira série do ensino médio”, que remete à interpretação dada à Lei nº 11.161/2005 pela Orientação DEMP/SEM/SB nº 1/2009 que, conforme apresentamos, versa sobre a adequação das escolas da rede estadual de Minas Gerais sobre a disposição da lei mencionada. A Orientação 3 da lei determina o número de aulas para a 1ª série do EM: “Nesse caso, a organização curricular do ensino médio, em 2010, **deverá obrigatoriamente contemplar, no 1º ano, 2 (duas) aulas de Língua Espanhola**, de matrícula obrigatória para o aluno” (MINAS GERAIS, 2009a, n.p., grifos nossos).

Como efeito dessa materialidade, no dizer da professora Rose, a lei está representada como promotora de um “efeito reverso”, tanto na rede pública como privada, fazendo eco ao que denominam Amaral e Almeida (2010b), como “uma oferta quase de fachada” realizada por algumas escolas e um retrocesso na rede privada.

Ao descrever a cronologia dos fatos, a professora em tom queixoso (re)vela as implicações que a historicidade e a exterioridade têm em sua constituição subjetiva. Os significantes “éramos oito, só sobre eu” refletem a solidão sentida pela profissional no cenário escolar e aponta para o mal-estar e o desamparo (BIRMAN, 2005) instaurado pelas diversas interpretações dadas a lei pelo discurso político-pedagógico.

Desse modo, conforme afirma Orlandi (2007), os sujeitos e os sentidos se movimentam, fazendo seus percursos, significando entre o já-dito e o a se dizer. Da rede de sentidos entrelaçada pelos sujeitos-professores (ECKERT-HOFF, 2002) instados a falar sobre a lei, depreendemos que os dizeres sinalizam para uma representação da lei, neste caso da aplicação dela, como mecanismo de poder faltoso, incompleto, lei das metades, que sem fundamentação é empobrecedora da riqueza que o ensino de E/LE pode proporcionar.

Consideramos que tais representações sinalizam para “o grande mito de que a verdade nunca pertence ao poder político, de que o poder político é cego” (FOUCAULT, 2003a, p. 50), conforme aponta o filósofo ao desenvolver uma análise do mito de Édipo Rei com base no conceito de poder e conclui que Édipo “é aquele que não dá importância às leis e que as substitui por suas vontades e suas ordens” (FOUCAULT, 2003a, p. 45) e nos permite a analogia com a conduta do governo de Minas Gerais e gestores da rede privada com relação à Lei nº 11.161/2005, na medida em que interpretam a legislação de forma que dificulta ou impossibilita a efetivação de seu aspecto fulcral, que é a **oferta** da língua espanhola no ensino médio.

Ao discorrer sobre os impactos da Lei nº 11.161/2005 na prática profissional, o sujeito-professor enuncia:

RD 03

A obrigação da oferta ajuda, ajuda até a se pensar no **novo cenário**, né? *Ajuda*, pra aquele representante de escola que tiver a **visão do FUTURO**, ele vai enxergar: olha, essa obrigatoriedade... porque o meu aluno vai sair daqui **melhor**, ele vai sair com um **currículo mais diversificado**. A minha escola está diversificando, está trazendo **vantagens culturais**. **Aí é VANTAJOSO!** [...] **Agora**, ah, obriga-se a oferta, **mão de obra qualificada** para essa oferta é fundamental. É fundamental, não é?

P: Então o sucesso ou o insucesso, né? [...]

S: Depende muito dessa questão aí, desse **ponto de vista da própria escola** com relação a uma lei. A lei tem pontos positivos e pontos negativos. (SANDRA)

A materialidade linguística da professora Sandra apresenta um sujeito perdido em meio às discursividades, conforme explica Orlandi (2007, p. 43), “isto é, na maneira como, no discurso, a ideologia produz seus efeitos, materializando-se nele. O estudo do discurso explicita a maneira como linguagem e ideologia se articulam, se afetam em sua relação recíproca”. O dizer busca de forma contraditória, contradição aqui entendida na acepção foucaultiana. Trata-se da ilusão de uma unidade que confere um princípio de coesão e que organiza o discurso (FOUCAULT, 2013b). É uma articulação entre o discurso da globalização (“novo cenário, visão de futuro”), o discurso pedagógico (“currículo mais diversificado”) e o discurso publicitário mercantil

(“vantagens culturais. Aí é vantajoso!”). A rede interdiscursiva acionada no dizer sinaliza para a representação do caráter mercantil e instrumental da língua estrangeira como disciplina escolar. Fazem-se presentes efeitos da ideologia de educação na visão de mercado, sendo a oferta obrigatória pela lei vista no cenário socioeconômico globalizado como vantagem a mais para o sujeito-aluno imerso nesse processo e para o dono da escola. No intradiscorso, esses efeitos são percebidos nos significantes **pontos positivos**.

O uso do advérbio “agora”, que está funcionando como conjunção adversativa, também é uma marca linguística que ratifica a instabilidade de posições discursivas do sujeito-professor. Ainda no cenário neoliberal, o E/LE aparece também como estratégia publicitária para o dono da escola particular, como forma de atrair o público. O enunciado reforça uma visão neoliberal da profissão do professor, definindo-o como “mão de obra qualificada”. A discursividade aponta para a responsabilização da escola e de seus gestores, “desse ponto de vista da própria escola”, para que a lei seja implementada com sucesso.

A representação dos impactos da lei, ancorados em uma concepção neoliberal de educação, (re)vela também as manobras discursivas que incidem na subjetividade e na constituição identitária do sujeito-professor. Este precisa sobreviver no mercado de trabalho seletivo e exigente, portanto, necessita circular, de forma contraditória, entre os discursos do neoliberalismo e da globalização, da pedagogia e da publicidade.

5 Considerações finais

*Ella está en el horizonte. Me acerco dos pasos,
ella se aleja dos pasos más.
Camino diez pasos y el horizonte se corre
diez pasos más allá.
Por mucho que yo camine nunca la voy a alcanzar.
¿Para qué sirve la utopía?
Sirve para eso:
para caminar.*
(Eduardo Galeano⁷)

⁷ Texto disponível em entrevista concedida por Eduardo Galeano consultada em: <<http://bit.ly/15CZ7oE>>. Acesso em: 17 fev. 2015.

A partir da epígrafe em que o escritor uruguaio Eduardo Galeano reflete sobre a utopia, acreditamos que o acontecimento da lei seja análogo à utopia na dimensão do irrealizável e que há ainda um longo caminho a ser percorrido em prol de políticas educacionais bem elaboradas e satisfatoriamente implementadas na realidade brasileira.

As análises decorrentes da pesquisa apresentada neste artigo, no que tange à discursividade da Lei nº 11.161/2005 e suas representações por docentes, nos permitem afirmar o efeito de sentido de lei das metades (FOUCAULT, 2003a), dispositivo de poder faltoso, incompleto, que não encontra encaixe nas práticas na medida em que não orienta as escolas na elaboração de um projeto de ensino e não disponibiliza um suporte infraestrutural e pedagógico. Reverbera nas representações dos professores a lei como somente no papel, responsável pelo retrocesso e descaso na oferta da língua espanhola.

Desejamos que esta pesquisa traga contribuições para a área da Linguística Aplicada e que amplie as discussões sobre a implementação de leis que afetam o ensino de línguas nas escolas, em particular, a lei supracitada e desejamos que o ensino de língua espanhola alcance um espaço de excelência e visibilidade na realidade escolar brasileira.

Referências

AMARAL, E. T. R.; ALMEIDA, E. G. La actuación de la APEMG en la formación continuada de profesores de español. In: AMARAL, E. T. R.; ALMEIDA, E. G. (Org.). *Estudios hispánicos: língua, ensino e literatura*. Belo Horizonte: APEMG, 2010a. p. 11-26.

AMARAL, E. T. R.; ALMEIDA, E. G. Qual é o lugar do espanhol nas escolas de ensino médio de Minas Gerais? In: CONGRESSO INTERNACIONAL/ ENCONTRO DE ASSOCIAÇÕES DE PROFESSORES DE LÍNGUAS OFICIAIS DO MERCOSUL, 1., 2010, Foz do Iguaçu. *Anais...* Foz do Iguaçu: Unioeste, 2010b. v. 1. p. 313-322.

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

BIRMAN, J. *Mal-estar na atualidade*. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

BIRMAN, J. *Novas subjetivações e o mal-estar na contemporaneidade* [dez. 2009]. Entrevistador: Jorge Forbes. Campinas: CPFL, 2009. Entrevista concedida ao programa Invenção do Contemporâneo. Disponível em: <<http://bit.ly/2vYVwBP>>. Acesso em: 17 dez. 2013.

- BRASIL. Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 ago. 2005. Disponível em: <<http://bit.ly/2w7rLPz>>. Acesso em: 5 jan. 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, DF, Secretaria de Educação Básica, 2006. v. 1. Disponível em: <<http://bit.ly/1whj53U>>. Acesso em: 18 ago. 2017.
- COSTA VAL, M. G. Texto, textualidade e textualização. In: CECCANTINI, J. L. T.; PEREIRA, R. F.; ZANCHETTA JUNIOR, J. *Pedagogia cidadã: cadernos de formação: língua portuguesa*. São Paulo: UNESP, 2004. v. 1. p. 113-128.
- CORACINI, M. J. *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade, línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
- CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. (Org.). *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula (língua materna e estrangeira)*. Campinas: Mercado de Letras, 2012.
- DAHER, M. C. Enseñanzas del español y políticas lingüísticas en Brasil. *Hispanista*, Niterói, v. 7, n. 27, 2006. Não paginado.
- ECKERT-HOFF, B. M. *O dizer da prática na formação do professor*. Chapecó: Argos, 2002.
- FOUCAULT, M. *A verdade e as formas jurídicas*. Tradução de Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Moraes. 3. ed. Rio de Janeiro: NAU, 2003a.
- FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013b.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Tradução de Roberto Machado. 27. ed. São Paulo: Graal, 2013c.
- FREITAS, L. M. A. Entre lembranças e esquecimentos: relato memorístico sobre o ensino de espanhol no Rio de Janeiro. *Hispanista*, Niterói, v. 12, n. 46, 2011. Não paginado.
- JONAS, H. *O princípio responsabilidade: ensino de uma ética para a civilização tecnológica*. Rio de Janeiro: Contraponto; PUC-Rio, 2006.
- MARRACH, S. A. Neoliberalismo e educação. In: SILVA JUNIOR, C. A. et al. *Infância, educação e neoliberalismo*. São Paulo: Cortez, 1996. p. 42-56.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica. Superintendência de Ensino Médio e Profissional. Diretoria de Ensino Médio e Profissional. *Orientação DEMP/SEM/SB nº 1/2009*. Orienta a inclusão da Língua espanhola nos currículos plenos do ensino médio como disciplina de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, considerando o que dispõe a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. Belo Horizonte, 2009a. Disponível em: <<http://bit.ly/2i6qzGg>>. Acesso em: 17 dez. 2013.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais. Parecer nº 1.125, de 23 de novembro de 2013. Relator: José Januzzi de Souza Reis. Belo Horizonte, 2009b. Disponível em: <<http://bit.ly/2v1WKaO>>. Acesso em: 17 dez. 2013.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução nº 2.742, de 22 de janeiro de 2015. Dispõe sobre o ensino médio nas escolas da rede pública estadual de Minas Gerais. *Diário Oficial de Minas Gerais*, Belo Horizonte, 23 jan. 2015. Caderno 1, p. 9.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 6. ed. Campinas: Pontes, 2007. 100 p.

PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Tradução de Eni P. Orlandi. 5. ed. Campinas: Pontes, 2008.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F; HAK, T. (organização). *Por uma análise automática do discurso: Uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2010.

PENNYCOOK, A. Linguística aplicada pós-ocidental. In: CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. (Org.). *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula (língua materna e estrangeira)*. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 21-59.

REVEL, J. *Michel Foucault: conceitos essenciais*. Tradução de Carlos Piovezani Filho e Nilton Milanez. São Carlos: Clara luz, 2005.

RODRIGUES, F. S. C. Leis e línguas: o lugar do espanhol na escola brasileira. In: BARROS, C. S.; GOETTENAUER, E. M. C. (Coord.). *Espanhol: ensino médio*. Brasília, DF: MEC, 2010. p. 13-24. v. 16. (Coleção Explorando o Ensino).

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

RODRIGUES, F. S. C. Leis e línguas: o lugar do espanhol na escola brasileira. In: BARROS, C. S.; GOETTENAUER, E. M. C. (Coord.). *Espanhol: ensino médio*. Brasília, DF: MEC, 2010. p. 13-24. v. 16. (Coleção Explorando o Ensino).

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

SERRANI-INFANTE, S. M. *Discurso e cultura na aula de língua: currículo, leitura, escrita*. Campinas: Pontes, 2005.

Data de submissão: 26/08/2016. Data de aprovação: 14/07/2017.

