CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
Mestrado em Estudos de Linguagem

Juliene Vieira Fernandes

DISCURSO DOCENTE: representações e avaliações de Professores de Língua Espanhola ante as Leis 11.161/2005 e 13.415/2017

Belo Horizonte (MG)
2020

Juliene Vieira Fernandes

DISCURSO DOCENTE: representações e avaliações de Professores de Língua Espanhola ante as Leis 11.161/2005 e 13.415/2017

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Estudos da Linguagem, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Área de Concentração: DISCURSO, MÍDIA E TECNOLOGIA
Orientador: Prof. Dr. Renato Caixeta da Silva

Belo Horizonte (MG)
2020

Fernandes, Juliene Vieira.
F363d Discurso docente : representações e avaliações de professores de língua espanhola ante as leis 11.161/2005 e 13.415/2017 / Juliene Vieira Fernandes. – 2020.
133 f. : il.
Orientador: Renato Caixeta da Silva

Dissertação (mestrado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Belo Horizonte, 2020.
Bibliografia.

1. Língua espanhola. 2. Análise crítica do discurso. 3. Funcionalismo (Linguística). 4. Corpo docente. I. Silva, Renato Caixeta da. II. Título.

CDD: 401.41

Ficha elaborada pela Biblioteca - Campus I – CEFET-MG
Bibliotecário: Wagner Oliveira Braga CRB6 - 3261

Juliene Vieira Fernandes

DISCURSO DOCENTE: representações e avaliações de Professores de Língua Espanhola ante as Leis 11.161/2005 e 13.415/2017

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG, em 10 de dezembro de 2020 como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagem, aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

_____

Prof. Dr. Renato Caixeta da Silva- CEFET/MG-Orientador

_____

Prof(ª). Dr(ª). Lilian Aparecida Arão- CEFET/MG

_____

Prof(ª). Dr(ª). Iandra Maria Weirich da Silva Coelho - IFAM

_____

Prof. Dr. Everton Luiz Franken - CEFET/MG (*Campus* Nepomuceno)

AGRADECIMENTOS

É junto dos bão que a gente fica mió

(Guimarães Rosa)

Este trabalho não seria possível sem o carinho e sem o apoio dos que estiveram tão presentes nesta jornada. Por isso, agradeço imensamente,

À minha família pelo incondicional incentivo e paciência à minha caminhada.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Renato Caixeta da Silva, por me aceitar e me guiar no caminho escolhido. Pela dedicação, pela compreensão, pela competência e esmero ao dividir seus conhecimentos sobre a Linguística Sistêmico-Funcional e Educação.

Aos colegas do CEFET-MG, companheiros fundamentais nesses momentos de aprendizado.

Aos professores que fizeram parte do meu percurso e, com sua prática e conhecimentos, possibilitaram meu crescimento pessoal.

Às amigas Eliza Peixoto e Larissa Peixoto, pela amizade demonstrada e pela disponibilidade na leitura e na revisão deste texto.

Aos membros da Banca, por aceitarem fazer parte deste momento de interlocução.

Ao Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET-MG), em especial, a todos que se empenham no e pelo Programa de Estudos de Linguagem, por oportunizar esta importante etapa da minha formação acadêmica.

O discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual nós queremos apoderar.

(Michel Foucault)

Se não fôssemos perdoados, eximidos das consequências daquilo que fizemos, a nossa capacidade de agir ficaria, por assim dizer, limitada a um único ato do qual jamais nos recuperaríamos; seríamos para sempre as vítimas das suas consequências, à semelhança do aprendiz de feiticeiro que não dispunha da fórmula mágica para desfazer o feitiço. Se não nos obrigássemos a cumprir as nossas promessas não seríamos capazes de conservar a nossa identidade; estaríamos condenados a errar desamparados e desnorteados nas trevas do coração de cada homem, enredados nas suas contradições e equívocos - trevas que só a luz derramada na esfera pública pela presença de outros que confirmam a identidade entre o que promete e o que cumpre poderia dissipar. Ambas as faculdades, portanto, dependem da pluralidade; na solidão e no isolamento, o perdão e a promessa não chegam a ter realidade: são no máximo um papel que a pessoa encena para si mesma.

(Hannah Arendt)

RESUMO

A Língua Espanhola, assim como as demais disciplinas escolares, é constituída em meio a um complexo e dinâmico processo de práticas discursivas. Concentrada nessas práticas, o propósito desta dissertação é explorar, nos discursos depreendidos da Lei 11.161/2005, da Lei 13.415/2017 e documentos normativos decorrentes dessas, avanços e retrocessos, ideologias políticas e práticas linguísticas discursivas constitutivas da profissão do docente de Espanhol como Língua Estrangeira. Reflete ainda, nos dizeres dos professores, considerações sobre o ensino de espanhol no Brasil. Fundamentada na visão foucaultiana de discurso como constructo político, este estudo é desenvolvido a partir do posicionamento postulado pela Análise Crítica do Discurso. Estabelece, portanto, suas reflexões por meio das contribuições da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1978; HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004, 2009 e 2014) abordadas nos sistemas semântico-discursivos (MARTIN e ROSE, 2007). Esta análise contemplou os sistemas de Periodicidade e Avaliatividade, proporcionando o entendimento da progressão textual, bem como as avaliações e representações dos docentes de Espanhol como Língua Estrangeira no Ensino Médio sobre impacto das políticas públicas de ensino desse idioma. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa e interpretativa, realizado a partir da análise das Leis 11.161/2005, 13.415/2017 e entrevistas de amostragem intencional (KNOBEL, LANKSHEAR, 2008) de atores sociais específicos, justificada pela vivência e trajetória desses profissionais. As análises sinalizaram o impacto das Leis e seu valor simbólico, bem como, as complexas avaliações e representações dos Professores de Espanhol a respeito da relevância da disciplina para os estudantes de E/LE como mais uma língua para um repertório de idiomas estrangeiros no componente curricular do Ensino Médio no Brasil. As referências e a estrutura temática, presentes nesta pesquisa, levam à percepção de que, para que se estabeleçam políticas públicas de ensino de línguas estrangeiras no Brasil, há de se levar em consideração as relações de poder que envolvem todos os agentes dessas práticas sociais; o que requer um trabalho sistematizado para explorar as potencialidades discursivas da linguagem a fim de contribuir para seu aprimoramento.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Espanhola, Lei nº 11.161/2005, Lei nº 13.415/2017, Análise Crítica do Discurso, Sistema semântico-discursivo, Docentes.

ABSTRACT

The Spanish language, like the other school subjects, is constituted in the middle of a complex and dynamic process of discursive practices. Focused on these practices, this dissertation explores, from the discourses derived of the law 11.161 / 2005, the law 13.415 / 2017 and the other normative documents, advances and setbacks, political ideologies or discursive linguistic practices which constitutive the of teacher´ practice in Spanish as a foreign language. It also reflects, the teachers' statements also reflect, considerations about teaching Spanish in Brazil. Based on Foucault's view of discourse as a political construct, this study is developed from the position postulated by Critical Discourse Analysis. It therefore sets up its reflections through the contributions of Systemic-Functional Linguistics (HALLIDAY, 1978; HALLIDAY and MATTHIESSEN, 2004, 2009 and 2014) addressed in the semantic-discursive systems (MARTIN and ROSE, 2007). This analysis included the Periodicity and Evaluative subsystems supplying an understanding of textual progression, as well as the evaluations and representations of teachers of Spanish as a Foreign Language in High School in Brazil on the impact of public policies for teaching this language. This is a qualitative and interpretative study, based on the analysis of Laws 11.161 / 2005, 13.415 / 2017, and intentional sampling interviews (KNOBEL, LANKSHEAR, 2008) of specific social actors, justified by the experience and trajectory of those professionals. The analyzes signaled the impact of the Laws and their symbolic value, as well as the complex evaluations and representations of Spanish teachers regarding the relevance of E/LE students as another language for a repertoire of foreign languages in the curriculum component in Brazilian high school system. The references and analysis, present in this research, lead to the perception that in order to establish public policies for teaching foreign languages in Brazil, considering the power relations that involve all agents of these social practices, it is required systematic work to explore the discursive potential of language to contribute to its improvement.

KEYWORDS: Spanish language, Law Nº 11.161/2005, Law Nº 13.415/2017, Critical discourse analysis, Semantic-discursive systemic, Teachers.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Concepção Tridimensional do Discurso 34
Figura 2 – Relação entre Língua e Contexto em Extratos..... 39
Figura 3 – Camadas de temas e Novos no Discurso..... 61
Figura 4 – Sistema de Avaliatividade..... 82

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relações em o sistema Semântico-Discursivo e as Metafunções..... 42
Quadro 2 – Tema e Novo na Lei 11.161/2005.....62
Quadro 3 – Análise de Tema e Novo em excerto da Justificação do Projeto de Lei.....67
Quadro 4 – Análise de Tema e Novo em excerto da Lei 13.415/2017..... 75
Quadro 5 – Perfil dos Atores Sociais participantes da Pesquisa.....80

LISTA DE ABREVIATURAS

ABH – Associação Brasileira de Hispanistas

ACD – Análise Crítica do Discurso

ALADI – Associação Latino-americana de Integração

ALALC - Associação Latino-americana de Livre-Comércio

APEESP – Associação de Professores de Espanhol do estado de São Paulo

APEMG - Associação de Professores de Espanhol do estado de Minas Gerais

APPERJ - Associação de Professores de Espanhol do estado do Rio de Janeiro

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CELEM – Centro de Línguas Estrangeiras Modernas

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CF – Constituição Federal

CNE – Conselho Nacional de Educação

COPESBRA - Comissão Permanente para o Acompanhamento da Implantação do Espanhol no Sistema Educativo Brasileiro

DELE – *Diploma de Español Lengua Extranjera*

DOU – Diário Oficial da União

E/LE – Espanhol /Língua Estrangeira

FOCOELE - Formação Continuada de Professores de Espanhol como Língua Estrangeira

FUNDEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica

IPOL – Instituto de Investigação e desenvolvimento de Política Linguística

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LSF – Linguística Sistêmico-Funcional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MERCOSUL – Mercado Comum do Sul

MP – Medida Provisória

OCEM - Orientações Curriculares do Ensino Médio

ONG – Organização não Governamental

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PL – Projeto de Lei

PNE – Plano Nacional de educação

PNLEM – Plano Nacional do Livro didático do Ensino Médio

RD – Recortes discursivos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 13
JUSTIFICATIVA 14
DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA 16
OBJETIVOS 17
OBJETIVOS GERAIS 17
OBJETIVOS ESPECÍFICOS 17
CAPÍTULO 1 - DIMENSÕES DA POLÍTICA LINGUÍSTICA E DE PLANEJAMENTO LINGUÍSTICO..... 19
1.1 - HISTÓRICO DA INSTITUCIONALIZAÇÃO DO ESPANHOL NO BRASIL.....19
1.2 - PRÁTICAS DISCURSIVAS NAS POLÍTICAS LINGUÍSTICA E DE ENSINO..... 25
CAPÍTULO 2 - ASPECTOS TEÓRICOS DA ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO 30
2.1 - BASES FILOSÓFICO-DISCURSIVAS – CONTRIBUIÇÕES DE MICHEL FOUCAULT 30
2.2 - ANÁLISE CRÍTICA DOS DISCURSOS E AS CONTRIBUIÇÕES DE NORMAN FAIRCLOUGH 33
2.3 - FUNDAMENTOS DA LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL 38
2.4 - ALÉM DA ORAÇÃO – AS DIMENSÕES SÓCIO DISCURSIVAS DA LÍNGUA 41
CAPÍTULO 3 - PERCURSOS METODOLÓGICOS 46
3.1 – OS PERCURSOS 46
3.2 - PESQUISA DOCUMENTAL 47
3.3– ENTREVISTA..... 48
3.4 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE ANÁLISE..... 52
CAPÍTULO 4 - ANALISANDO OS DISCURSOS 55
4.1 - CONTEXTUALIZAÇÃO..... 55
4.2 - ANÁLISE DOCUMENTAL – PERIODICIDADE EM FOCO 58
4.3 - DE “PÁTRIA EDUCADORA” A “ORDEM E PROGRESSO” – DISCURSO, PODER E MUDANÇA SOCIAL.....71
4.4 – ANÁLISE DOS DIZERES DOS DOCENTES – AVALIATIVIDADE EM FOCO 79

CONSIDERAÇÕES FINAIS – EMBORA *DÚVIDAS* DENTRO DE MIM NÃO FALTEM 121
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 127
ANEXO 131

INTRODUÇÃO

> As fronteiras da minha linguagem são as fronteiras do meu universo.
>
> (Ludwig Wittgenstein)

A centelha para a inspiração ou motivação para uma pesquisa dificilmente será única ou particular. É, portanto, como ser plural, atravessado por interdiscursos, que me apresento e proponho as inquietações iniciais, que me levaram a desenvolver meus estudos no Mestrado.

Tenho experiência como professora de língua espanhola desde 1997 quando, em concomitância com o trabalho desenvolvido em um Curso de Idiomas privado, fui aprovada como estagiária no Centro de Extensão da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, instituição onde cursava o Ensino Superior e onde tive o primeiro contato com a língua de Cervantes. Como tantos, meu interesse inicial era fugir do inglês e, ao mesmo tempo, aprender uma língua que parecia ser promissora após o Tratado de Assunção em 1991, documento que culminou com a implementação do Mercosul.

Reflito a partir deste lugar: professora de espanhol desde 1997 até o presente momento; com trajetória docente no Ensino Fundamental, Médio e Superior, ONGs e Centros de Idiomas, Ensino Básico Federal e Ensino Básico Privado. Professora que atua; preocupada com as questões políticas que envolvem o ensino e que me fizeram acompanhar com atenção o desenvolvimento de grupos, que praticam política com e para a Língua Espanhola, a exemplo da Associação de Professores de Espanhol de Minas Gerais (APEMG). É desse lugar, portanto, que afirmo que a legislação a respeito do ensino de Língua Espanhola, seus avanços e seus retrocessos, as ideologias políticas e práticas de mercado têm sido constitutivos da minha atuação profissional. Sei, pois, que compartilho com inúmeros professores os desdobramentos dos tratados do Mercosul, da Lei 11.161/2005, a chamada "Lei do Espanhol", e da Lei 13.415/2017, a chamada "Lei da Reforma do Ensino Médio", bem como da recente Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio e reconheço, nos discursos dos meus companheiros de profissão, relevantes considerações que representam o meu olhar sobre os assuntos do ensino do espanhol no Brasil. Esta pesquisa, portanto, me representa como profissional.

O interesse por investigar o tema relativo a área das práticas discursivas no âmbito da educação está também relacionado à minha trajetória como estudante de escola pública

tanto na Educação Básica como na Educação Superior, quando vivenciei, dos anos 70 até hoje, as repercussões de diferentes políticas públicas educacionais, experiências que me constituíram como sujeito-professor e sujeito-pesquisador.

Defino, então, a partir do posicionamento postulado pela Análise Crítica do Discurso – termo cunhado pelo linguista Norman Fairclough em 1985, em um artigo publicado no periódico *Journal of Pragmatics* - desenvolvida por meio das contribuições da Linguística Sistêmico-Funcional, construída por Michael Halliday, o caminho teórico por meio do qual proponho meus questionamentos de pesquisa. São objeto desta investigação as impressões e avaliações, contidas nos discursos dos professores de língua espanhola, constituídos em meio aos documentos normativos citados e suas práticas sociais como docentes. Para tanto, a análise discursiva de tais documentos, é também fundamental para o trajeto traçado nesta pesquisa. Como Norman Fairclough, "a posição sobre sujeito que defenderei [...] é dialética e considera os sujeitos sociais moldados pelas práticas discursivas, mas também capazes de remodelar essas práticas." (FAIRCLOUGH, 2001, p. 70).

Ancorada nas demais contribuições de arcabouço teórico e metodológico de outros autores basilares, me dedico a aprofundar, no desenvolvimento desta Dissertação de Mestrado, as inquietações que me movimentaram até esta parte do meu percurso. Contribuo também para uma revisita à trajetória histórica da disciplina no último século para que a contextualização das observações sobre política de ensino e política linguística sejam claras. É como esse sujeito *responsável* de Fairclough, *posicional* foucaultiano, *interacional* hallidayano que defendo o tratamento dos fenômenos discursivos na minha dissertação, desenvolvida na Linha II – Discurso - Mídia e Tecnologia, do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do CEFET-MG.

JUSTIFICATIVA

Diante do que é exposto, a relevância da pesquisa pode ser atestada, quando a relacionamos à análise discursiva da motivação dos professores, que viveram o *boom* do espanhol e a promulgação de uma Lei que contemplava de forma específica o estabelecimento de pilares que corporificavam a disciplina e seu fazer pedagógico no contexto das políticas públicas atuais. As reflexões desta pesquisa exploram, ademais, as dificuldades dos últimos anos com significativa redução de carga horária nas escolas e a promulgação da Lei 13.415/2017. Sua distinção ainda se revela na Análise do Discurso

da construção de um currículo de Base Nacional, que se pretende plural e cuja organização "busca dialogar com um conjunto de documentos e orientações oficiais (como as DCNEM e a Lei nº 13.415/2017) e com as contribuições da pesquisa acadêmica e de currículos estaduais" (BNCC, 2018, p. 473). Como ponto antagônico, tem, em última versão, como pactuado na Lei 13.415/2017, o estabelecimento da língua inglesa como componente curricular obrigatório da área de Linguagens nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, "A Língua Inglesa, cujo estudo é obrigatório no Ensino Médio (LDB, Art. 35-A § 4º), deve ser compreendida como língua de uso mundial, pela multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções na contemporaneidade" (BNCC, 2018, p. 476). A obrigatoriedade do ensino da Língua Inglesa nessa última versão modifica, dessa forma, a versão anterior, segundo a qual a escolha da língua ficava a cargo das redes de ensino.

Sabemos que, o ensino e o aprendizado de língua estrangeira, requer mais que políticas públicas que estabeleçam sua obrigatoriedade. É necessário adaptar programas de estudo, dispor de materiais de apoio, capacitar professores para a educação linguística e cultural de una língua estrangeira, entre outros desafios que impõem uma ação institucional coordenada, para atender a demanda do espanhol ou de qualquer outro idioma que seja aventado por uma comunidade.

É inegável a importância das referidas leis, sua historicidade, seus processos e desdobramentos em inúmeros contextos e referências discursivas, que impactam o ensino de língua espanhola no Brasil e o fazer político e pedagógico dos docentes, o que remete, por sua vez, aos anseios acadêmicos e profissionais criados para os discentes e as propostas de política pública sobre o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

A Base Nacional Comum Curricular na seção que trata de Linguagens e suas Tecnologias, contida na etapa do Ensino Médio, sequer cita o espanhol, embora a Lei 13.415/2017 coloque, especificamente, no artigo 35-A, parágrafo 4º, a disciplina como primeira opção curricular para a segunda língua estrangeira oferecida no Ensino Médio, segundo o que apregoa a LDB e a Lei 13.415/2017. É inegável também que todo o investimento feito, ao longo dos últimos 15 anos, na formação e capacitação dos docentes da área, por meio não somente do governo brasileiro, mas também da Espanha e países do Mercosul, não tenha sido em vão.

Por fim, há, atualmente, após verificação na Plataforma Sucupira, pouca pesquisa que trata dos anseios e impressões dos professores de Língua Espanhola de Ensino Médio regular. Apenas 20 aparecem defendidas nos últimos 5 anos. O número se reduz a uma única pesquisa em conformidade com o referencial teórico, no entanto, nenhuma recorre

às categorias de análises projetadas nesta pesquisa. Há, seguramente, importantes trabalhos na área de Análise do Discurso de referencial francês e Análise Crítica do Discurso. Há ainda inúmeros trabalhos relevantes sobre política linguística. E é certo que há, ainda, o desenvolvimento de investigações relevantes sobre os temas das normativas, mas até o momento de finalização desta dissertação, não consegui aferir algum trabalho que demonstre as relações concebidas neste estudo. Com isso, o que propõe esta investigação contribui para a busca de evidências discursivas nos documentos relacionados à política linguística oficial e no que concerne aos usos ditados por práticas sociais e ao ensino da Língua Espanhola no Brasil, necessário para compreender a política linguística de fato, além de evidenciar as impressões, a respeito dessas políticas, por meio dos discursos docentes.

DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

Diante do impacto da promulgação das leis de ensino de línguas destino-me a demonstrar, no corpo desta pesquisa, as representações dos atores sociais, produtores e transformadores de estruturas sociais, sustentadas por relações de poder, expressas no discurso de professores do Ensino Médio regular. Há de se considerar a importância do aporte de políticas públicas educacionais para a motivação do professor de Espanhol como Língua Estrangeira no seu fazer pedagógico cotidiano nas escolas regulares, nos seus contextos e nas suas identidades.

Devoto-me, portanto, ao questionamento se há, no discurso dos Professores de Espanhol entrevistados, a impressão sobre os impactos da Lei 11.161/2005 para fomentar e valorizar o ensino da língua espanhola em escolas regulares, iniciado em meados dos anos 90, sobretudo em Minas Gerais e, assim, verificar se tal fato desgastou, segundo os discursos dos docentes, as relações de ensino da disciplina e culminaram nas normas que passaram a vigorar a partir da sanção da Lei 13.415/2017.

Segundo Foucault, há um mito "de que a verdade nunca pertence ao poder político, de que o poder político é cego, de que o verdadeiro saber é o que possui quando se está em contato com os deuses...esse grande mito precisa ser liquidado." (FOUCAULT, 2013, p. 56). É então por meio das análises das práticas sócio discursivas, percebidas nos dizeres analisados, que está a segunda hipótese: a de que o ensino de espanhol como língua estrangeira parece ser pautado pelas ideologias de governos, tecnologias discursivas, segundo retoma Fairclough (2016) do discurso foucaltiano, sejam elas atreladas ou não a

setores econômicos, e não por políticas linguísticas e nisso também está a desvalorização de seus saberes.

Este estudo, portanto, objetiva explorar os discursos depreendidos dos documentos normativos conhecidos como "Lei do Espanhol" (Lei 11.161/2005) e excertos da "Lei da Reforma do Ensino Médio" (Lei 13.415/2017) e da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (homologada pela portaria 1.570 e publicada no D.O.U. em 21 de dezembro de 2017), bem como os discursos dos docentes de espanhol como língua estrangeira (E/LE), suas representações e impressões acerca das referidas leis, tendo como foco as relações de poder nas políticas linguísticas e de ensino a respeito da língua espanhola e da valorização desse docente.

OBJETIVOS

Objetivos Gerais

1. Analisar, discursivamente, o texto da Lei nº 11.161/2005, excertos da Lei nº 13.415/2017 e da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, seus impactos no ensino da língua espanhola e seus efeitos na constituição subjetiva dos docentes da Língua Espanhola.
2. Analisar, nos discursos dos professores de E/LE, referenciados no capítulo 4, as representações desses docentes, tendo como base as referidas Leis e diretrizes curriculares, políticas linguísticas e de valorização das políticas de ensino de E/LE.

Objetivos Específicos

- Identificar a materialidade discursiva dos textos da Lei Nº 11.161/2005 da Lei Nº 13.415/2017 e da Base Nacional Comum Curricular de modo a considerar as impressões de políticas evidenciadas e silenciadas nesses textos;
- Analisar os contextos de cultura educacional em que as referidas Leis foram promulgadas;
- Compreender os distintos contextos que impactam a prática discursiva do docente de língua espanhola frente à publicação desses documentos;
- Examinar, nos dizeres dos professores, as avaliações sobre as evidenciações da Lei Nº 11.161/2005 e da Lei Nº 13.415/2017, bem como os silenciamentos na Base Nacional Comum Curricular, e

- Identificar a construção dos significados de acordo com sistemas discursivos, seus impactos sobre a valorização da disciplina e na constituição identitária do professor de língua espanhola.

Isso posto, o desenho deste estudo está organizado em Introdução e 5 outros capítulos. Exponho no capítulo dois, um breve cenário do processo histórico de construção do espaço político da língua espanhola no ensino regular brasileiro, com foco no Ensino Médio, representado em instrumentos normativos selecionados.

O terceiro capítulo desta pesquisa apresenta aspectos teóricos trazidos por autores que são base das investigações e análises discursivas, que têm, como fio condutor, uma postura funcional, indagadora e reflexiva sobre a produção dos discursos e suas relações de poder.

O capítulo quatro desta dissertação explicita o caminho metodológico seguido. Há o delineamento do tipo de pesquisa, das perguntas das entrevistas concedidas para a análise dos discursos e os propósitos éticos da investigação.

Nos dois capítulos seguintes, me proponho à realização das análises calcadas na natureza dos conceitos descritos no capítulo três. Divido as análises em duas partes, focando primeiramente nos documentos normativos e, destacando nesses, o fluxo de informação. Assim, no capítulo que se segue, foco meu olhar às avaliações e representações no discurso docente.

Por fim, cesso a redação desta pesquisa, com o intento de que, a partir destas considerações finais, a demanda por debates sobre os temas tratados seja sucessiva.

CAPÍTULO 1
DIMENSÕES DA POLÍTICA LINGUÍSTICA E DE PLANEJAMENTO LINGUÍSTICO

> Ocurre que el tiempo se me huye entre los dedos, no porque lo esté perdiendo sino todo lo contrario, porque le pongo tantas cosas adentro que al final se me rompe como la red de naylon cuando la sobrecargo de naranjas, y me quedo con un montón de piolincitos en la mano y docenas de planetas corriendo por el suelo.
>
> (Julio Cortázar)

1.1- Histórico da institucionalização do espanhol no Brasil

A institucionalização de Línguas Estrangeiras vivas no Brasil, surge no século XIX, pela necessidade do ingresso a cursos superiores onde atuavam um significativo número de professores estrangeiros, que usavam materiais escritos, principalmente, em inglês e francês.

Distintos movimentos político-ideológicos manifestam-se, então, no século XX, preocupados com a escolarização no Brasil, cada um com seu ponto de vista e muitos pensamentos antagônicos em disputa pelo espaço dentro de um projeto político de construção da nação brasileira. Neste contexto, o estudo da história das disciplinas escolares possibilita a identificação, a classificação e a organização das finalidades do ensino dentro das sociedades.

No caso específico da Língua Espanhola, pode-se considerar como data chave o ano 1919, com a abertura de concurso para a cadeira de espanhol no Colégio Dom Pedro II, em decorrência do aumento de subvenção para a criação da cadeira, aprovado pela Lei 3.674, de 7 de janeiro de 1919. "Com a criação do Imperial *Collegio* Dom Pedro II procurou estabelecer um centro de referência e um meio de difundir as ideias educacionais vigentes nos países europeus para os demais colégios públicos e particulares existentes no país." (LORENZ; VECCHIA, 2006, p.10). O primeiro professor a assumir foi Antenor Nascentes (1886-1972) em 1920, quando o docente publica o livro "Gramática da Língua Espanhola", pela Companhia Editora Nacional, primeira gramática de espanhol publicada no Brasil.

A "Lei Rocha Vaz" instituída mediante o Decreto 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925, dispõe em seis anos o ensino secundário tendo o espanhol e o italiano como matérias facultativas. O professor Antenor Nascentes assume, nesse momento, a cadeira

de Língua Portuguesa. Uma nova alteração no currículo dos estudos secundários é implantada através do Decreto Federal nº 18.564, de 15 de janeiro de 1929. O Colégio Pedro II traz, em seu programa curricular publicado no Diário Oficial da União, em 24 de março do mesmo ano, o ensino da literatura espanhola.

Em março de 1936, na "Era Vargas", o Ministério da Educação e Saúde Pública, tendo como ministro Gustavo Capanema, aprova os programas do curso complementar, previsto no Decreto 19.890, visando a uma melhor capacitação para os estudantes ingressarem no ensino superior. Dependendo do curso escolhido pelo aluno, este deveria ingressar em um curso complementar com disciplinas específicas. Para os alunos que queriam se candidatar ao curso jurídico, era obrigatório estudar "Literatura" na primeira e na segunda série e as literaturas espanhola e hispano-americana entravam como parte do conteúdo dessa disciplina. Em 1942, o ministro Gustavo Capanema instituiu a "Lei orgânica do ensino secundário", mediante Decreto-lei 4.244, de 9 de abril. O ensino dessa fase ficou divido em dois ciclos, chamados, à época de ginasial que estabelecia os cursos clássico e científico. O artigo 14 deste decreto estabelecia que o curso clássico tivesse o ensino do espanhol na primeira e segunda série, e no artigo 15, que o curso científico teria o ensino do espanhol na primeira série. Os objetivos do estudo do espanhol, conforme a portaria, eram os seguintes:

> a) proporcionar ao estudante a aquisição efetiva da língua espanhola, de maneira que ele possa ler e exprimir-se nela de modo correto, oralmente ou por escrito;
> b) comunicar-lhe o gosto pela leitura dos bons escritores;
> c) ministrar-lhe apreciável parte do cabedal indispensável à formação do seu espírito e do seu caráter, bem como base à sua educação literária, se quiser fazê-la por si, autodidaticamente;
> d) mostrar-lhe a origem românica, como a do português, que tem a língua de Castela e da maioria dos países americanos, o que o ajudará a compreender os seus sentimentos pan-americanos. (RODRIGUES, 2010, pag.15).

Em 1961, foi aprovada a primeira LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 4.024, de 20 de dezembro. O ensino médio, nova nomenclatura para o que era conhecido como ensino secundário, de acordo com o artigo 20 dessa lei, estaria dividido em dois ciclos – ginasial e colegial.

Em fevereiro de 1962, o Conselho Federal de Educação aprovou uma indicação com as disciplinas obrigatórias dos sistemas de ensino médio do país e, para completar o currículo do sistema federal, foram propostas uma série de disciplinas optativas, como "desenho e uma língua estrangeira moderna", "ou uma língua clássica e uma língua estrangeira moderna", "ou duas línguas estrangeiras modernas". Dessa forma, os estabelecimentos de ensino do sistema federal poderiam optar por qual língua estrangeira

seria ensinada. Já os sistemas estaduais teriam que complementar as disciplinas obrigatórias e indicar quais as optativas, sempre baseados no ensino federal.
Nesse cenário, o inglês e o francês foram os idiomas mais ensinados nas escolas, devido à grande influência política e comercial dos Estados Unidos e cultural da França. O espanhol continuou nas escolas dos Estados que fazem fronteira com países hispanos.

Com a promulgação da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, intitulada Lei de "Diretrizes e Bases da Educação Nacional", o ensino primário e secundário passaram a ter uma nova terminologia: ensino de 1º e 2º graus, no entanto, para a política das Línguas Estrangeiras não houve mudanças, ainda que as relações internacionais tenham se intensificado na América Latina principalmente após os regimes ditatoriais: ALALC (Associação Latino-Americana de Livre Comércio, 1960 substituída pela ALADI - Associação Latino-Americana de Integração - em 1980); Pacto Andino, idealizado em 1969; o Tratado de Cooperação Amazônica firmado pelo governo brasileiro em 1978 com mais sete países; e, em 1985, Brasil e Argentina estabeleceram relações bilaterais e deram o primeiro passo para a criação do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL).

Em busca da valorização do ensino de línguas estrangeiras, em 1970, foi criado o primeiro programa de pós-graduação (stricto senso) em linguística aplicada, voltado, assim, ao ensino de línguas estrangeiras modernas no país, tendo como uma das idealizadoras Maria Antonieta Alba Celani, considerada uma grande pesquisadora da área. No âmbito cultural, em 1983, surge a primeira Associação de Professores de Espanhol no estado de São Paulo, a APEESP e o Instituto Latino- Americano em 1987. Nos anos seguintes, há um incremento das Associações[1] com a criação da APEERJ (Associação de Professores de Espanhol do Estado do Rio de Janeiro), APEMG, (Associação de Professores de Espanhol do Estado de Minas Gerais), que, desde então, muito contribuem para o desenvolvimento de programas relacionados ao ensino e aprendizagem da língua espanhola e sua valorização pelo país.

Nos contextos políticos de abertura democrática, em meados da década de 1980, são firmados os Acordos de Criação do MERCOSUL, no qual Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai assinaram, em 26 de março de 1991, o Tratado de Assunção. O Tratado refere-se à criação de um mercado comum entre esses países, seu propósito, a estrutura, programas e instrumentos de organização desse Mercado Comum. Sua configuração inicial encontra seu marco institucional no Protocolo de Ouro Preto, (protocolo adicional

[1] As Associações de Professores de Espanhol atuam em diversos estados da União. São entidades sem fins lucrativos com o objetivo de congregar, orientar e defender professores de Língua Espanhola, bem como fiscalizar e promover o ensino do espanhol e fomentar o intercâmbio entre instituições do Brasil e exterior.

ao Tratado de Assunção sobre a estrutura institucional do MERCOSUL**)** assinado em dezembro de 1994, dotado de uma personalidade jurídica internacional. Surge uma corrida ao estudo da Língua Espanhola.

Contribuição equivalente teve a publicação da LDB (Lei 9.394/96) abarcando, em seu texto original, o "pluriliguismo". "É quando muitas escolas brasileiras, em particular as privadas, adotam o espanhol em seus programas, oferecendo a seu público, e como estratégia de marketing, uma língua 'diferente'" (PARAQUETT, 2009 p. 126). Institui-se, então, a possibilidade da oferta de duas línguas estrangeiras modernas no ensino médio no Brasil e constata-se o crescimento de falantes estrangeiros de Língua Espanhola no mundo. Em recente publicação no site da IPOL (Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística) de março de 2020, o espanhol é considerado a 2ª língua mais falada em número de falantes nativos e 4ª língua em número total de falantes.

Esse contexto fez com que o número de estudantes de Língua Espanhola crescesse nas Faculdades de Letras, a partir dos anos 90, e replicaram na inclusão da Língua Espanhola na maioria dos vestibulares do país.

> Uma das provas da crescente vitalidade do espanhol no ensino médio e universitário brasileiro se refere ao número de candidatos que realiza a prova de língua espanhola no exame vestibular, prova organizada pelas universidades para a seleção de novos estudantes. Em 1998 quase todas as universidades do país, federais e estaduais, públicas e particulares, incluíam em seus processos de seleção o conhecimento do espanhol, que chegou a ser mais demandado, inclusive que o inglês em algumas universidades. (MORENO FERNÁNDEZ, 2005, p. 22-23 – tradução minha)[2]

Em 2000, funda-se a Associação Brasileira de Hispanistas (ABH), entidade que vem administrando os interesses políticos e acadêmicos da comunidade de pesquisadores e Professores de Espanhol em âmbito nacional, fazendo-se tão representativa como as muitas associações fundadas nos anos de 1980 e 1990. Paradoxalmente não é o espanhol latino que ganha força e terreno e sim o espanhol peninsular europeu e isso se deve, provavelmente, à criação do Instituto Cervantes que tem como missão a divulgação da Língua Espanhola no mundo.

No ano de 1998, a publicação dos PCNs de 5ª a 8ª séries, aconselhou, com base no princípio da transversalidade, uma abordagem sociointeracionista para o ensino de

[2] Una de las pruebas de la creciente vitalidad del español en la enseñanza secundaria y en la universitaria brasileñas viene dada el número de candidatos que realizan la prueba de lengua española en el examen "vestibular", prueba de selectividad organizada por las universidades para escoger a sus nuevos estudiantes. En 1998 casi todas las universidades del país, federales y estatales, públicas y privadas, incluían en sus procesos de selectividad el conocimiento de español, que llegó a ser la lengua extranjera más demandada, por delante incluso del inglés en algunas universidades.

língua estrangeira, ou seja, aponta a necessidade de considerar três fatores para orientar a inclusão de uma determinada língua estrangeira no currículo: fator relativo à história, às comunidades locais e à tradição, desse modo, valoriza-se uma abordagem voltada à interação do aprendiz incorporando aspectos socioculturais da língua por meio da leitura.

Nessa conjuntura, é assinada e publicada, no início de agosto de 2005, após cinco anos de tramitação no Congresso Brasileiro, a partir do Projeto de Lei nº 3.987/2000, proposto pelo deputado Átila Lira, a Lei 11.161/2005. Átila Lira remete-nos, na justificação de seu Projeto de Lei e por meio de todo o trâmite para a aprovação dessa legislação, ao histórico do ensino de Espanhol no Brasil desde sua inclusão em 1942 e cita a importância dada ao ensino de línguas estrangeiras na LDB/1996, bem como das tentativas frustradas de implantar o Espanhol no Brasil, em que justifica porque destaca a língua espanhola: proximidade de compreensão, aproximação geográfica com os países latino-americanos, publicações na língua espanhola e ampliação de oportunidades na comunicação global.

De acordo com o texto da Lei 11.161 de 5 de agosto de 2005, o ensino de língua espanhola no ensino médio é de oferta obrigatória pelas escolas e matrícula facultativa para os alunos. Desse texto, conclui-se que a língua espanhola entra no currículo escolar como a segunda língua optativa, uma vez que a língua moderna obrigatória seria escolhida pela comunidade escolar.

A partir da promulgação da Lei 11.161/2005, ocorrem vários desdobramentos políticos e pedagógicos para a educação no Brasil a exemplo das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) publicada em 2006. Esse documento, já em sua carta de abertura ao professor, vislumbra a implantação do Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio (PNLEM) e o Programa Universidade para Todos (Pró-Uni) e traz capítulos separados para Línguas Estrangeiras e Língua Espanhola.

Ademais, o MEC – Ministério da Educação e Cultura –, em parceira com os Ministérios da Educação da Argentina e da Espanha, promoveram nos dias 17 e 18 de novembro de 2005, no Rio de Janeiro, o Seminário sobre o Ensino do Espanhol como Língua Estrangeira, no qual foram discutidas questões sobre o desenvolvimento do plano de implantação do ensino do espanhol no nível médio com ações para a elaboração de orientações curriculares, plano de ação para a formação de docentes e criação de Centros Interescolares de Línguas. Em agosto de 2009, foi criada a COPESBRA – Comissão Permanente de Acompanhamento da Implantação do Espanhol no Sistema Educativo Brasileiro – pelas associações de professores dos estados, com o intuito de acompanhar a

implantação do ensino do espanhol, cobrando ações concretas dos órgãos oficiais em todo o país.

Inúmeros questionamentos são protocolados no Conselho Nacional de Educação. Prosseguem, a partir de 2006, ao longo dos cinco anos destinados à implantação da Lei 11.161/2005. São mais frequentes, as incertezas que retratam o fazer das secretarias de educação e o fazer docente, aparentemente, portanto, de ordem das práticas cotidianas. As análises dos documentos, no entanto, revelam a dimensão política que tal problemática denota.

Em 2017, a Lei 11.161/2005 é revogada pela Lei 13.415/2017 em seu artigo 22, "Art. 22. Fica revogada a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005." (Brasília, 16 de fevereiro de 2017; 196º da Independência e 129º da República). Essa nova lei dá subsídio para a homologação de outro importante documento que vem sendo debatido desde 2013, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As propostas para uma base nacional curricular já compunham os textos da LDB de 1996. No entanto, sua primeira versão para o Ensino Fundamental foi enviada para consulta pública somente em 2015 e foi homologada em dezembro de 2017 em votação no Conselho Nacional de Educação (CNE). Em novembro de 2018, as diretrizes que servem de base para a BNCC do Ensino Médio foram homologadas e o texto da BNCC homologado em 14 de dezembro de 2018, conforme Parecer Homologado pela Portaria n° 1.348, publicada no D.O.U. de 17/12/2018, Seção 1, Página. 33. A BNCC é homologada sem citar a Língua Espanhola. A Base Nacional Comum Curricular surgiu para o cumprimento dos princípios de metas e estratégias educacionais que se encontram dispostos na Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, conhecida como Plano Nacional de Educação (PNE).

Sendo assim, esta pesquisa, busca o estudo dos discursos evidenciados ou silenciados das referidas Leis, seus desdobramentos e dos documentos normativos, como a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, que descendem, por sua vez, dos discursos e normas que projetam uma mudança social na política linguística e na política de ensino de Línguas Estrangeiras e, consequentemente, se refletem nos dizeres e representações dos docentes da área frente a tais políticas.

1.2 - Práticas discursivas nas Políticas Linguística e de Ensino

Neste segmento, refiro-me às questões de Política Linguística e Política de Ensino de Língua Espanhola a partir das práticas discursivas que instituem ao longo da sua

execução. Isso implica considerar essas práticas como inseparáveis das comunidades que as produzem e difundem. Tais práticas discursivas, sua relação crítica e relações de poder intrínsecas à enunciação são estabelecidas de maneira imbricada. Assim, os discursos são proferidos de dentro do processo, já que, tanto eu como pesquisadora, como os atores sociais entrevistados, somos docentes, o que nos coloca, desde já, na posição de meta-enunciadores do nosso próprio trabalho e, portanto, partícipes dessa prática.

A conexão, portanto, se estabelece de maneira crítica e é analisada, nesta pesquisa, a partir de um conjunto de ações distribuídas entre diferentes concepções de caráter político, econômico, jurídico, administrativo, pedagógico e social. E, nesta análise crítica, essas ações necessariamente se interpenetram. Meu gesto interpretativo assume, aqui, o carácter tridimensional proposto por Fairclough (2006, p. 105).

> A preocupação central é estabelecer conexões explanatórias entre os modos de organização e interpretação textual, como os textos são produzidos, distribuídos e consumidos em um sentido mais amplo, e a natureza da prática social em termos de sua relação com as estruturas e as lutas sociais. [...] a tradição macrossociológica de análise da prática social em relação às estruturas sociais e a tradição interpretativa ou microssociológica que as pessoas produzem ativamente e entendem com base em procedimentos de senso comum partilhados. [...] Entretanto, argumentaria que, ao produzirem seu mundo, as práticas dos membros são moldadas de forma inconsciente, por estruturas sociais, relações de poder e pela natureza da prática social em que estão envolvidos, cujos marcos delimitadores vão sempre além da produção de sentidos. (FAIRCLOUGH, 2016 [2001], p. 104 e 105).

Todos nós que nos envolvemos com esse processo atribuímos sentidos à política linguística e política de ensino de Língua Espanhola. Cada uma das situações enunciativas, sejam discursos produzidos pelos documentos normativos ou dos discursos proferidos pelos docentes faz parte, ao mesmo tempo, da produção e da representação dos atores sociais envolvidos, ainda que não necessariamente coincidentes.

Visto dessa forma, o caráter político do ensino de língua espanhola atinge um campo multidisciplinar, que exige distintas dimensões de leituras por meio de diferentes perspectivas. É preciso levar em conta, ainda, que para se aproximar desse campo, há necessariamente um recorte prévio: a qual espaço da atuação governamental se relaciona a política em observação? Para cada situação, haverá questões específicas e características a serem consideradas no encaminhamento da aproximação ao campo.

Nessa dinâmica, é necessário trazer ao diálogo teórico alguma referência de política linguística e planejamento linguístico. Neste estudo, discuto a dimensão da Política Linguística, a partir dos trabalhos de Michel Foucault sobre as relações entre poder, saber e política.

Ressalta-se que essa dinâmica é constituída, de forma geral, por dois eixos interligados: Política Linguística e Planejamento Linguístico. O primeiro voltado, tradicionalmente, para uma prática de caráter estatal-legislativo, debruçando-se, por exemplo, sobre a oficialização de línguas ou a hierarquização formal das línguas (de trabalho, oficiais, nacionais, por exemplo). O segundo eixo converge para a implementação das decisões sobre a língua através de estratégias (políticas), como as políticas educacionais propostas a partir de preceitos normativos.

O conceito de planejamento linguístico foi utilizado inicialmente, em contexto acadêmico ocidental, por Einer Haugen (HAUGEN, 1961) em seu trabalho intitulado *Planning in Modern Norway*, no qual analisou a situação da língua norueguesa na fase de independência da Noruega. A inauguração da Política Linguística como campo científico disciplinar se dá à época da publicação do trabalho *Language problems of developing nations*, assinado por Fishman, Ferguson e Dasgupta (1968).

Essa fase inicial de configuração da Política Linguística no Ocidente como um campo disciplinar foi atravessada por esforços de sistematização e racionalização de um modelo aplicável aos estudos de descrição da relação entre as línguas e de seu funcionamento (político) nos limites do Estado. Tal esforço buscou fundar as regras de formação e legitimação da Política Linguística como campo de saber com estatuto científico, dado que "[...] uma disciplina se define por um domínio de objetos, um conjunto de métodos, um corpo de proposições consideradas verdadeiras, um jogo de regras e de definições, de técnicas e de instrumentos." (FOUCAULT, 1996, p. 30).

O conjunto de elementos que circundam esse universo, que é a linguagem, está relacionado de maneira complexa a particularidades que dizem respeito, dentre outros fatores, ao contexto político e sociocultural e histórico. Portanto, equipar uma língua é de ordem circunstancial, está na dependência de condições específicas que a acompanham e que envolve fatores de ordem política. Isso quer dizer que a política e o planejamento do ensino e aprendizagem de línguas não devem ser discutidos apenas da perspectiva das teorias de aprendizagem como é possível constatar ao longo desse um século de trajetória da linguística como disciplina.

Entretanto, na hora de transferir essa faculdade das práticas discursivas como fator linguístico-social para as circunstâncias da docência, a inserção da política linguística é uma aliada e envolve elementos de ordem prioritariamente normativa, e constituem-se, conforme enfatiza Rajagopalan, na compreensão da linguagem como "importante palco de intervenção política". Logo,

> a consciência crítica começa quando se dá conta do fato de que é intervindo na linguagem que se faz valer suas reinvindicações e suas aspirações políticas. Em outras palavras, toma-se consciência de que trabalhar com a linguagem é necessariamente agir politicamente, com toda a responsabilidade ética que isso acarreta" (RAJAGOPALAN, 2003, p. 125).

A política é, assim, assunto dos sujeitos do discurso e de seus modos de subjetivação. Por subjetivação é possível entender, calcados no pensamento de Michel Foucault, em "O Sujeito e o Poder" (1995), a produção, por uma série de atos, de uma instância num dado campo de experiência, cuja identificação, portanto, caminha em par com a ressignificação do campo das práticas discursivas.

A partir das contribuições teóricas, apresentadas nessa seção, e no sentido de atender aos objetivos a que se propõe neste estudo, para tratar das representações nos discurso docentes, a noção de agente-sujeito ou de ator social, que está situada, segundo determina Fairclough (2003), entre a determinação estrutural e a agência consciente. Com isso, na diretiva de Fairclough (2003), ao mesmo tempo em que sofre uma determinação inconsciente, o agente da prática discursiva social, trabalha sobre as estruturas linguísticas, a fim de modificá-las conscientemente. É como se essa estrutura estivesse em constante risco material em função de práticas cotidianas de agentes conscientes. Apesar da distância que propõe, Fairclough (2003) ainda dialoga com a possibilidade de interpelação inconsciente dos sujeitos do discurso. Na noção de sujeito de Fairclough (2003) a força de persuasão, dominação, hegemonia e a ideologia deslocadas são encontradas, por exemplo, nos trabalhos de outros pensadores sociais do século XX.

> A intertextualidade tem importante implicações para uma questão de interesse central: a constituição dos sujeitos nos textos e a contribuição de práticas discursivas em processo de transformação para as mudanças na identidade social. [...] A posição que vou adotar aqui é que a intertextualidade e as relações intertextuais constantemente mutáveis no discurso são centrais para a compreensão dos processos de constituição do sujeito.[...] em uma escala de tempo biográfica, durante a vida de um indivíduo, e para a constituição e a reconstituição de grupos sociais e comunidades. (FAIRCLOUGH, 2016, p. 177).

Ao dedicar o olhar às políticas linguísticas e de planejamento linguístico, esta pesquisa se defronta com os documentos normativos e propõe um caminho para analisá-los. Dessa forma, examinar os currículos e sua construção se faz fundamental. É o exemplo da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que inclui a possibilidade de abertura para a diversidade de línguas estrangeiras modernas no currículo escolar brasileiro, detalhadas, posteriormente nos PCNs. Mas, como é possível constatar nas práticas curriculares das escolas de Ensino Básico, não basta incluir no currículo escolar, pois a predominância da língua inglesa ainda irá prevalecer. Em princípio, a LDB pressupõe uma melhoria

importante com respeito à política de planejamento linguístico, ao incluir uma língua estrangeira como disciplina obrigatória no Ensino Fundamental e Médio. Na prática do Ensino Fundamental, essa inclusão muda pouco ou quase nada, já que continua a predominar a língua inglesa, mas, no Ensino Médio, há possibilidade de uma segunda língua estrangeira optativa, que oferece um importante campo de crescimento da língua espanhola que, após cinco anos de tramitação no Congresso Nacional, atinge a aprovação da Lei do Espanhol.

No caso específico da Lei Federal nº 11.161/2005, o Projeto de Lei, elaborado pelo deputado Átila Lira, constitui um "arquivo legislativo", conforme aponta Rodrigues (2012). O levantamento[3] feito pela referida autora diz respeito aos dezenove Projetos de Lei anteriormente apresentados à Câmara dos Deputados e ao Senado, que versavam sobre a implementação do ensino de E/LE nas escolas brasileiras. Ainda segundo Rodrigues (2012), alguns mais plurais ao apresentarem outras línguas estrangeiras (LE), além do espanhol e outros quinze projetos mais exclusivos sobre o ensino do espanhol. O objetivo ao abordar os PL é mostrar, além das ordens sociais e discursivas vigentes, como os dizeres desses documentos foram derivando em outros sentidos, que convergiram na Lei nº 11.161/2005, e na necessidade de compreender a escolha semântico-pragmática dos constituintes desse texto, avaliando seus estatutos de objetos ou agentes em uma prática discursiva de representação social. A série de tentativas de definir a presença das LE e, particularmente, do E/LE no currículo brasileiro contribuiu para se criar uma prática ancorada em um contexto de cultura 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 normas e diretrizes curriculares (LDB e PCNs), o diálogo criado por outras normas e suas perspectivas de implantação.

O modo a ser instituído vem em contrapartida no parágrafo primeiro: "no prazo de cinco anos, a partir da implantação da Lei", a 11.161/2005", em seguida a incisão de onde e como seguem o raciocínio do legislador do seguinte modo: "nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries". Assim, o legislador impôs determinadas regras para a conclusão da lei, deixando em abstrato ou no vácuo a sua real efetivação.

São, portanto, muitos os vácuos e a pouca ação efetiva que desembocam na Medida Provisória (MP), 746 de 2016 e, por conseguinte, na Lei 13.415/2017, que propõe

[3] O minucioso levantamento elaborado pela pesquisadora pode ser encontrado em Rodrigues (2010, p. 174-177) e em Rodrigues (2012). RBLA, Belo Horizonte, v. 17, n.3, p. 539-565, 2017, 543.

um “Novo” Ensino Médio e reforçada pela Base Nacional Comum Curricular, que apresentou ao longo de suas discussões tantas mudanças de comissões.

CAPÍTULO 2
ASPECTOS TEÓRICOS DA ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO

> As múltiplas e incessantes ocupações da existência humana no mundo, nunca encontra uma solução definitiva para os seus enigmas, mas está pronto para respostas sempre novas à pergunta a respeito do que está realmente em questão.
>
> (Hanna Arendt)

2.1 - Bases filosófico-discursivas - contribuições de Michel Foucault

Proferida como aula inaugural do *Collège de France*, em 1970, "A Ordem do Discurso" do filósofo Michel Foucault revela suas reflexões sobre como os diversos discursos, encontrados em dada sociedade ou grupo social específico, exercem funções de controle, seleção, organização e redistribuição das instâncias de poder dessa mesma sociedade. Parte-se de uma concepção de que os discursos se organizam ou são organizados buscando determinadas coerências, internas e externas para justificar e "realidades" constituídas historicamente. Então, quem diz, sempre o faz a partir de um lugar e de uma intencionalidade.

É importante, portanto, que se tenha em mente a historicidade do discurso, a sua acomodação às diversas situações para se estabelecer, através dele, como ato impositivo, ato de verdade e de, quase sempre, ato de força. Daí a luta pela sua posse, pois, quem se apodera do discurso se apodera do poder e instaura, por conseguinte, relações assimétricas entre quem o profere e quem o ouve.

Nessa obra, Foucault fala desse mesmo poder e o relaciona com aquilo que seria um processo ordenado de produção de discursos em nossas sociedades iniciando seu pronunciamento com um paradoxo: como falar sobre o discurso tendo-se de empregar o próprio discurso para desvendá-lo? Conforme suas palavras: "Existe em muita gente, penso eu, um desejo semelhante de não ter de começar, um desejo de se encontrar, logo de entrada, do outro lado do discurso" (FOUCAULT, 1996, p.7).

Tomando o discurso como prática social, Foucault assume, como ponto de partida, a seguinte hipótese:

> Suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que tem por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. (FOUCAULT, 1996, p. 8)

A concepção crítica estabelecida por Foucault propõe posturas e procedimentos metodológicos de análise do discurso. Destaca-se, nesta obra, a discussão de quatro conceitos entrelaçados e essenciais:

1 - Há diferenças fundamentais entre o que pode ser verdade, uma "possibilidade de verdade", e o que Foucault designa "no verdadeiro", ou seja, a "verdade" aceita ou que interessa a determinado grupo social e que através de operações específicas é validada, legitimada, denominada "como verdadeiro".

2. Não há similitude entre o que o discurso diz representar e os possíveis objetos e conceitos externos que efetivamente possam existir ou que têm a "possibilidade de verdade". O discurso se insere, nos encadeamentos de significados de outros discursos,

dando-nos a impressão de continuidade ou até mesmo de evolução, aprofundamento progressivo desses discursos.

3. Pode-se entender o discurso como encadeamento de significantes em si mesmo e de outros discursos externos. Por não estabelecer seu foco no significado e sim no significante e, portanto, no imaginário dos receptores, consolida a função de perpetuar as leis, regras, normas, valores implícitos "no verdadeiro" socialmente aceito, pois, "[...] o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nós queremos apoderar" (FOUCAULT, 1996, p. 10)

4. A estrutura social de manutenção desses valores dispõe de rituais específicos de validação e disseminação dos discursos, internos e externos ao próprio discurso que torna um pronunciamento aceito oficialmente, seja pela qualificação dos autores, seja pelas solenidades que envolvem os discursos.

A visão foucaultiana de discurso como constructo político é também revelada em "A Verdade e as Formas Jurídicas", publicada a partir das conferências de 1973, na PUC-Rio. As relações entre saber, verdade, poder e discurso são, então, apresentadas em exemplos de práticas judiciárias, onde nasceram, segundo o autor, os modelos de verdade que ainda circulam na nossa sociedade, que impõem as práticas discursivas no domínio da política, do comportamento cotidiano e na ordem da ciência.

> O Ocidente vai ser dominado pelo grande mito de que a verdade nunca pertence ao poder político, de que o poder político é cego, de que o verdadeiro saber é o que se possui quando se está em contato com os deuses ou nos recordamos das coisas, quando olhamos o grande sol eterno ou abrimos os olhos para o que passou. [...]. Esse mito precisa ser liquidado[...] O poder político não está ausente do saber, ele é tramado como o saber. (FOUCAULT, 1973, p. 56)

É, portanto, a partir de certas ordens políticas que se dá a constituição do sujeito do conhecimento e suas relações com as "verdades" e os domínios do saber. A ordem jurídica pode ser vista, por conseguinte, como um importante domínio discursivo para se alcançar tais "verdades".

Outra importante conformação da teoria foucaultiana é apresentada na obra "A Microfísica do Poder", de 1978. A ideia é que o poder se gera e materializa em uma extensa cadeia de relações pessoais desde as quais se leva a constituir estruturas imparciais. Se, ao analisar o discurso, existem normas que regem nossa percepção, devem existir, por sua vez, dispositivos de poder que se selecionem, que se estruturem e se reproduzam.

Assim, Foucault propõe que a instauração da sociedade moderna supôs uma transformação na destinação de novos instrumentos pelos quais se pode canalizar o poder. Dessa forma, constitui-se um conjunto complexo de discursos que conferem força e capacidade de se expandir a distintas formas de poder.

Ainda conclui que, o poder se materializa através de formas heterogêneas de disciplina e passa a integrar ao próprio ser, de cada indivíduo, um poder disciplinar. Dominando esse poder, um discurso se apresenta como "natural" e procura bloquear as possibilidades de aparição de outros discursos que tenham capacidade questionadora.

Com esta microfísica do poder há, como consequência, que o poder não se encontra estabelecido em um lugar e ele não é o outro. Ele muda conforme o espaço e o tempo. Isto é uma evolução, no sentido de melhorar, para o projeto de democracia que se implantou, especialmente, a partir da prevalência dos Direitos Humanos. Portanto, amplamente, no nível dos países ocidentais, base dos estudos foucaultianos, a microfísica do poder, aprimora a democracia porque a partir dela temos que qualquer um (qualquer pessoa, instituição, organização não governamental etc.) pode estar com o poder e irá exercê-lo naquele momento. O poder não está centrado em um ente único e soberano.

Sem deixar de reconhecer que os interesses hegemônicos de diferentes grupos sociais se encontram por trás de situações dos discursos, revela-se que é necessário, portanto, o reconhecimento e a luta por fazer valer discursos com manifestações de poder distintas e críticas. Nesse sentido, afirma Dowbor 2008)

> ... quando se tomam as decisões muito longe do cidadão, estas correspondem muito pouco às suas necessidades. Assim, a dramática centralização do poder político e econômico que caracteriza a nossa forma de organização como sociedade leva, em última instância, a um divórcio profundo entre as nossas necessidades e o conteúdo do desenvolvimento econômico e social. O poder local, portanto, é um sistema organizado de consensos das pessoas que compõe a sociedade civil num espaço limitado, cujos instrumentos básicos são a participação comunitária e o planejamento descentralizado, o que implica, consequentemente, em alterações no sistema de organização da informação, reforço da capacidade administrativa e um amplo trabalho de formação tanto na comunidade como na própria máquina administrativa a fim de alcançar o desenvolvimento daquela localidade e, por conseguinte, do Estado como um todo. (DOWBOR, 2008, p. 79-80)

Desta maneira, as relações entre poder e educação envolvem o reconhecimento das possibilidades inscritas na ação política para ultrapassar as situações cotidianas. As ações de políticas públicas para o ensino de línguas estrangeiras, sejam essas sistematizadas ou não, passam a ser vistas como instituição de afirmação e reprodução das estruturas socioeconômicas. Em outra perspectiva, a organização das relações de poder na construção dos currículos tem como configurador as estruturas de dominação

como relações hierárquicas, como nos casos das Leis e normas que esta pesquisa se propõe a analisar.

Michel Foucault, nesta pesquisa, terá seu destaque a partir de duas obras: "A Ordem do Discurso" (1970) e "As Verdades e as Formas Jurídicas" (1973). Ambas, conferências proferidas pelo filósofo francês, se inserem, neste estudo, por configurarem relevantes contribuições teóricas sobre a visão constitutiva do discurso, que envolve uma noção de discurso como ativamente constituindo ou construindo a sociedade em várias dimensões como, por exemplo, a política.

2.2 - Análise Crítica dos Discursos e as contribuições de Norman Fairclough

Nessa breve explanação das proposições de Michel Foucault é possível identificar a importância de sua teoria para a análise dos discursos. E é essa a base que sugere Norman Fairclough, ao considerar a importância do uso da análise linguística como um método para estudar o discurso para além das práticas sociais e das ideologias, mas também quando assume papel fundamental na transformação social. (FAIRCLOUGH, 2016 [2001]).

> O discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhes são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado. (FAIRCLOUGH, 2016, p. 95).

Como pode ser lido em *Language and Power* (FAIRCLOUGH, 1989) a Análise Crítica do Discurso (ACD)[4] contribui tanto para o campo dos estudos da linguagem como para o campo das Ciências Sociais, quando propõe uma forma na qual é possível entender movimentos de ruptura de estruturas aparentemente cristalizadas na vida social a partir das relações entre forma e função da linguagem. É essa a tarefa da ACD na construção de um corpo teórico tridimensional integrado, a partir do qual seja possível desenvolver uma descrição, explicação e interpretação dos modos como os discursos dominantes

[4] Entende-se que há a nomenclatura Análise de Discurso Crítica que se insere nos estudos de importantes representantes brasileiros dessa linha de pensamento baseada nas obras de Norman Fairclough, principalmente na Universidade de Brasília, no entanto esta pesquisa opta pela nomenclatura Análise Crítica do Discurso (ACD), adotada por pesquisadores da UFPE, USP, UFMG, entre outras instituições.

influenciam o conhecimento, os saberes, as atitudes e também as ideologias socialmente compartilhadas. (Figura 1)

Figura 1: Concepção Tridimensional do Discurso

Fonte: Esquema baseado em Fairclough, (2016 [2001])

É necessário recordar que há um diálogo com Thompson (1999) que entende que toda ideologia é uma construção simbólica significativa, que é passiva de interpretações, referentes a contextos sociais e históricos, estruturadas internamente em diversas formas.

Por conseguinte, a ACD surge como uma concretização do desejo de um grupo específico de linguistas na criação de um método para analisar a linguagem que interconectasse as teorias linguísticas, sociológicas e políticas, numa perspectiva dinâmica. De acordo com Fairclough, (1989) a Análise Crítica do Discurso pretende também "aumentar a consciência de como a linguagem contribui para a dominação de umas pessoas por outras, já que essa consciência é o primeiro passo para a emancipação". (FAIRCLOUGH, 1989, p. 1).

Na obra de Fairclough é evidente a perspectiva para o desenvolvimento de estudos da linguagem como pensamento social e político. E pese os vários sentidos de discurso, o autor evidencia as contribuições de Antonio Gramsci, Louis Althusser, Jürgen Habermas, Anthony Giddens, Michel Pêcheux e Michel Foucault.

Ao conceber as práticas linguístico-discursivas como parte do convívio social, que estão dialeticamente interconectadas a outros elementos sociais (FAIRCLOUGH, 2003), é possível asseverar que a produção dos textos das leis, em foco nesta investigação, não se constrói alheio às relações de força e poder, que se estabelecem entre os sujeitos por meio da linguagem, conforme apregoam os estudos em ACD. E a construção de uma abordagem discursiva social e linguisticamente orientada parece um caminho profícuo de

pesquisa. Os meios sociopolíticos em que esses discursos são constituídos e constituem são, portanto, ponto fundamental para que os objetivos deste estudo sejam alcançados.

Há, pois, uma intensa relação entre os estudos críticos do discurso e o poder. Fairclough (1992, 2003) argumenta que o discurso está inserido em um contexto institucional e organizacional e desempenha um papel importante em estruturar as relações de poder nesses ambientes. Da mesma forma, Ramalho e Resende (2013) chamam a atenção para o uso da linguagem como elemento fundamental para exercício do poder, ao afirmarem que "a linguagem se mostra um recurso capaz de ser usado tanto para estabelecer e sustentar relações de dominação quanto, ao contrário, para contestar e superar tais problemas". (RAMALHO; RESENDE, 2013, p. 13). O discurso ideológico funciona como uma ferramenta de representação de eventos, construção de relações sociais, estruturação, reafirmação e contestação de hegemonias.

Seguindo a teoria de Thompson (1999), apresentada e discutida por Ramalho e Resende (2013) existem cinco modos pelos quais a ideologia pode operar, na busca de estabelecer e sustentar relações de dominação, através de estratégias de construção simbólicas. Elas podem operar na forma de "legitimação", "dissimulação", "unificação", "fragmentação" e "reificação". Como ele mesmo afirma "o objetivo não é apresentar uma teoria compreensiva de como os sentidos podem estabelecer e sustentar relações de dominação", (THOMPSON, 1999, p. 80) e introduzir um assunto com muitas linhas de análise para maiores reflexões posteriores. Além disso, os modos pelos quais a ideologia pode operar podem sobrepor-se e reforçar-se mutuamente, pois não são únicas, independentes umas das outras, elas podem também, operar de outras maneiras. A Legitimação é quando o político busca a legitimidade em seu discurso, estabelece e sustenta a ideologia por meio de ações legítimas e pretende, assim, conquistar confiança a partir de um discurso que demostre autenticidade e veracidade baseadas em três fundamentos: Racionalização, Universalização e Narrativação.

A Racionalização caracteriza-se por estratégias na construção simbólica manifestadas, para que apareça organizada em uma cadeia de raciocínio buscando, portanto, sustentar um conjunto de ideias dignas de apoio. A Universalização é a busca do interlocutor em defender seus interesses, apresentando-os como interesses coletivos.

A Narrativação é a forma em que é possível justificar e sustentar ideologias a partir de uma ótica específica, tanto por parte de quem possui o poder como por quem não o possui.

Dissimulação é a busca pela relação de poder estabelecendo e sustentando, através de manifestações implícitas. A Dissimulação pode ser expressa em formas simbólicas de

diferentes maneiras: Deslocamento, Eufemização e Tropo. A construção simbólica das estratégias de Deslocamento é utilizada para se referir a um determinado ator social/objeto referindo-se a outro. Portanto, atributos positivos ou negativos são deslocados para esse outro. A estratégia de Eufemização constitui-se de uma construção simbólica com o objetivo de criar e sustentar ações para estimular uma valorização positiva das ideologias apresentadas. O Tropo se refere a outro conjunto ou grupo de estratégias basicamente formado por construções simbólicas empregando o uso figurativo da linguagem.

O seguinte modo de operação da ideologia é a Unificação com estratégias utilizadas a partir da construção simbólica na qual se estabelece determinada ideia de unidade. É buscada, então, certa inter-relação que consolida uma identidade coletiva. A Unificação divide-se em duas estratégias expressas em formas simbólicas de: Estandardização e Simbolização. A Estandardização ou padronização ocupa-se com o propósito de troca simbólica na busca de uma linguagem padrão referencial. Com isso, grupos diversos são vinculados a tal identidade coletiva. A Simbolização da unidade é uma estratégia de construção simbólica na busca da Unificação. Usada com o objetivo de difundir ideologias através de um ou mais grupos sociais.

A Fragmentação vem de encontro com a Unificação. Sua intenção é romper ao invés de unificar coletividades, criando, dessa maneira, um desafio para os grupos e direcionando forças potenciais para tirar poder de quem pode considerar como ameaçador. A Fragmentação tem duas típicas estratégias de construção simbólica: Diferenciação e Expurgo do outro. A Diferenciação caracteriza-se como sendo a estratégia que enfatiza a diferença, ou seja, cria uma espécie de divisão entre indivíduos e grupos, com o objetivo de desuni-los e embargá-los, de maneira que constituam barreiras para as relações existentes no exercício de poder. Já a tática de Expurgo do outro, constitui na construção de um inimigo, interno ou externo ameaçador nas relações de dominação.

Por fim, a Reificação é o modo de operação da ideologia em que as relações de poder podem ser construídas e asseguradas a partir da ocultação sócio histórica dos fatos já que torna uma "situação transitória, histórica, como se essa situação fosse permanente, natural, atemporal". (THOMPSON, 1999, p. 87). As premissas utilizadas para a construção simbólica desse modo podem ser: Naturalização, Eternalização, Nominalização/passivização. A Naturalização tem como característica o câmbio de fatos sociais e históricos em simples acontecimentos naturais desencadeados conforme certas ações passadas. Similar a essa técnica temos a Eternalização, a qual é possível descrever

como sendo difusão de ideologias, tornando fatos considerados historicamente não relevantes, ou esquecidos, em estruturas estanques que dificilmente são extintas, isso ocorre através de uma construção simbólica que objetiva reafirmar e perpetuar o todo. A Reificação pode ser expressa, ainda, como Nominalização e Passivização. A nominalização se dá quando ações se tornam os atores sociais. Já a Passivização ocorre quando os agentes das ações são colocados como passivos dessas ações.

Tais operadores ideológicos são um meio de como as práticas sociais, interpessoais e textuais podem sofrer uma análise crítica discursiva tanto dos documentos como das entrevistas propostas para esta investigação.

> [...]a análise da ideologia compreende um fenômeno extremamente complexo, apresentando aspectos distintos, que podem ser focados de diferentes modos. Portanto, esse referencial metodológico apresenta uma argumentação geral para os diferentes métodos de análise, e na interpretação da ideologia enfatiza as inter-relações entre significado e poder. (SILVA; VERÍSSIMO, 2010, p. 9).

2.3 - Fundamentos da Linguística Sistêmico-Funcional

Não é possível deixar de destacar a teoria de Michael Alexander Kirkwood Halliday que desenvolveu, em 1985, uma gramática de base funcionalista, fundamental para os avanços dos estudos da língua em uso que replicaram em uma série de outras investigações, em inúmeras proposições linguísticas como as da semiose, análise do texto e análise do discurso. Halliday e Matthiessen defendem que

> […] a análise sistêmica revela que a funcionalidade está intrínseca na linguagem: ou seja, toda arquitetura da linguagem está organizada em linhas funcionais. A língua se configura por causa das funções que desempenha e tem evoluído na espécie humana. (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, pag 31 – tradução minha).[5]

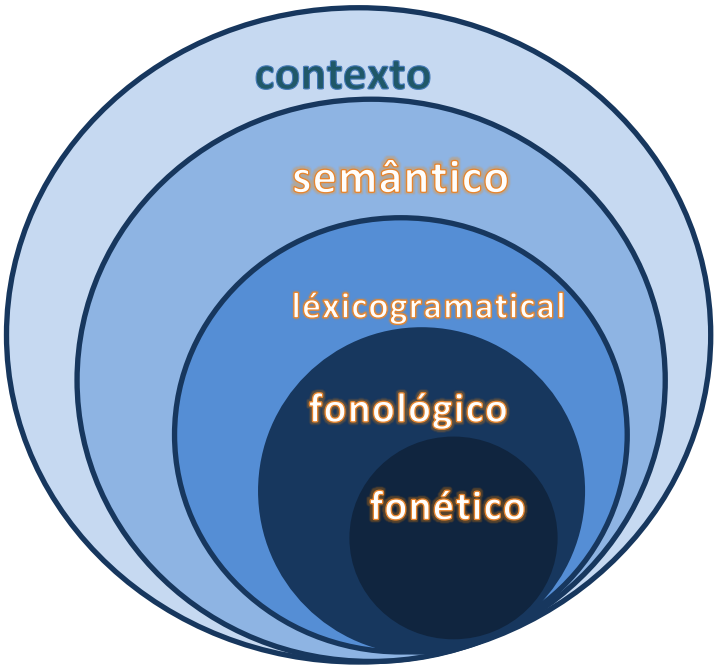
Assim, a Linguística Sistêmico-Funcional (doravante LSF) é uma teoria que tem por objetivo oferecer uma descrição científica da natureza e função da linguagem, a fim de compreender "como a linguagem funciona na vida social" (HASAN, 2009, p. 166). A LSF apresenta, por meio de um aparato profundamente descritivo, um sistema e uma estrutura bastante complexos e dinâmicos.

[5] […] the systemic analysis shows that functionality is intrinsic to language: this is to say, the entire architecture of language is arranged along functional lines. Language is as it is because of the functions in which it has evolved in the human species. (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 31).

Halliday e Matthiessen (2004) caracterizam, desde o primeiro capítulo da obra *Introduction to Functional Grammar*, uma arquitetura de linguagem centrada na percepção de função na qual o texto é entendido como linguagem em contexto social e os constituintes desta (estratos) - fonológico, grafológico, léxico-gramatical e semântico-discursivo - são sistemas instanciados dinâmicos e simultâneos. Uma configuração orgânica unificada em um sistema complexo em que os elementos do enunciado são realizados como potenciais de significação. São os usos da língua que dão forma ao sistema.

Assim sendo, cada estrato, do mais amplo ao mais específico permite observar aspectos diferentes de um mesmo texto tanto em termos contextuais quanto linguísticos. É o que o autor demonstra a Figura 2.

Figura 2: Relações entre língua e contexto em extratos



Fonte: Adaptado de HALLIDAY, 2004, p. 26.

Para interpretar a Figura 2, é necessário que o termo estrato seja entendido como uma metáfora de espaço vertical, em que se emprega a imagem de um cone. Visto, então, é o estrato fonético na parte inferior e o contexto, na parte superior e mais externa; em outras palavras, "A perspectiva de uma gramática funcional outorga prioridade à visão desde cima, quer dizer, implica que a gramática é entendida como um recurso para construir significados" (GHIO; FERNANDEZ, 2008, p.19).

A função da linguagem é, portanto, produzir significados e essa produção se dá por meio de escolhas. Tais escolhas são influenciadas pelo contexto de cultura, conceito desenvolvido segundo as proposições das obras de Malinowski, e pelo contexto de

situação, abordado por Halliday em termos de campo, (ou a natureza social e semiótica de uma determinada atividade); relações (ou os papéis desempenhados pelos participantes dessa atividade sociossemiótica); e o modo, (a orientação textual escolhida pelos falantes). Esses são, igualmente, processos dinâmicos e simultâneos.

Ao propor um estudo de organização linguística a partir do uso, na LSF, Halliday entende a gramática de uma língua como um complexo de sistemas de opções que evolui a partir das necessidades do falante em interação social.

Esse processo é organizado pelo teórico em metafunções, constructos da experiência humana, que o autor chamou de ideacional, (envolvendo dois componentes - o experiencial e o lógico); interpessoal e textual. As três metafunções propostas por Halliday acontecem simultaneamente em uma oração. Enquanto a oração é organizada como mensagem, cria-se o evento interativo, em que falante e audiência são participantes. Como explica Halliday (1994, p. 68), no ato da fala, o falante adota para si um papel de fala particular e, fazendo isso, atribui ao ouvinte um papel complementar que espera que ele assuma.

O modelo evidenciado por Halliday aponta para textos como unidade de análise discursiva, porém sua interpretação da oração tem grande destaque em suas obras. Portanto, as realizações discursivas se dão para além de um constructo filosófico por meio das análises das orações baseadas nas três metafunções. Assim, na metafunção ideacional a oração se dá como representação, na metafunção interpessoal a oração se dá como troca, enquanto a oração como mensagem tem seu constructo na metafunção textual.

A relação é de "constituência", uma vez que estruturas de um nível constituem estruturas do nível subsequente na escala. O significado é, consequentemente, o produto da interação entre sistema e estrutura, entre relações paradigmáticas e sintagmáticas.

A concepção tridimensional do discurso de Fairclough (2001, p.101), a saber, prática social, prática discursiva (produção, distribuição, consumo) e o texto são evidenciadas também por Fairclough (2001) com o argumento de que, também dinâmicas e interconectadas produzem as práticas discursivas moldadas de forma inconsciente, por estruturas sociais, relações de poder e pela natureza das práticas sociais em que estão envolvidas tendo, portanto, seus posicionamentos e impressões, como atores, investidos ideologicamente.

Assim, muitos estudos linguísticos vêm consolidando o potencial de aplicabilidade da LSF para explicar a funcionalidade da linguagem nos mais distintos discursos nas práticas sociais revelando-se, então, seu propósito sociocomunicativo e

estrutura esquemática de gênero. Assim, nas palavras de Halliday "é um sistema semogênico, um sistema que cria significados" (HALLIDAY 2009, pag. 60).

Martin (2012) amplia a configuração do sistema da linguagem descrita por Halliday ao localizar o gênero no contexto de cultura, acima do registro, localizado no contexto de situação. Halliday (1978), apoiado na noção de semiótica conotativa e denotativa de Hjelmslev (1961), considera o contexto como o nível mais abstrato de significado, o que Martin (1997, 2012, 2014) considera como uma perspectiva superveniente, em que o contexto é realizado através da linguagem.

O desdobramento do discurso, a partir desse olhar, realiza-se em etapas e fases, evidenciadas nos textos por funções léxico-gramaticais e semântico-discursivas que, por sua vez, realizam as três funções semióticas da linguagem no contexto social: representar experiências (significados ideacionais), construir relações sociais (significados interpessoais) e organizar os textos criando, com isso, significados distintos (significados textuais). Assim, gênero é definido como "processos sociais orientados para propósitos e etapas pelos quais os indivíduos em uma dada cultura vivem suas vidas" (MARTIN 2012, p.13). "São processos sociais porque os gêneros são negociados na interação entre os usuários da linguagem (falantes e ouvintes ou escritores e leitores), como meio de prosseguir as atividades que promovem suas comunidades" (MARTIN; ROSE, 2012, p.54).

2.4 - Além da oração - As dimensões sócio discursivas da língua

Seguidamente à breve descrição da Linguística Sistêmico-Funcional e da Análise Crítica do Discurso, é relevante discorrer sobre outro trabalho, parte também, do dinâmico sistema descrito por Halliday e de suma importância para análises do estrato semântico-discursivo. O livro *Working with Discourse: meaning beyond the clause* de Martin e Rose (2003, 2007), apresenta uma abordagem de interpretação do discurso baseada na análise de textos em contexto social, do papel desempenhado pelos significados na constituição da vida social, das interações entre os escritores, os falantes, os leitores e os ouvintes manifestadas no texto amplamente entendido, (imagético, discurso oral...) e da interpretação dos aspectos da cultura.

Para James Robert Martin e David Rose (2003, 2007), as realidades de mundo são representadas por meio de elementos pertinentes aos aspectos da sociedade historicamente construídos e elementos culturais dos indivíduos presentes em suas

narrativas. Dito com outras palavras, ao narrarmos em primeira pessoa eventos sociais dos quais participamos, realizamos avaliações, representamos nossas ações mutuamente e organizamos tais representações, fazemos por intermédio de discursos coesos e coerentes. Assim, didaticamente, apresenta-se o Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 - Relação entre o sistema semântico-discursivo e as metafunções**.**

Sistema discursivo		**Metafunção**
Identificação	▪ Rastrear pessoas e coisas ▪ Organizar textos	Textual
Periodicidade	▪ Fluxo de informação	
Negociação	▪ Promover trocas	Interpessoal
Avaliatividade	▪ Deflagrar relações sociais ▪ Negociar atitudes	
Conjunção	▪ Conectar eventos	Ideacional
Ideação	▪ Representar a experiência	

Fonte: Adaptado de MARTIN; ROSE (2003; 2007)

Com efeito, os autores esclarecem que gêneros textuais variados apresentam, em maior ou menor grau, as seguintes categorias linguístico-discursivas responsáveis pela representação das realidades dos produtores do texto que são desenvolvidas em capítulos: Avaliatividade (*Appraisal*), ou sistema interpessoal que indica avaliação sobre atitudes negociadas no texto; Ideação (*Ideation*), ou sistema experiencial que focaliza o conteúdo do discurso, isto é, os tipos de atividades realizadas pelos participantes das narrativas e suas descrições; Conjunção (*Conjuction*), ou sistema lógico-experiencial que se preocupa em descrever e analisar as interconexões interfrasais aditivas, comparativas, sequenciais e explicativas; Identificação (*Identification*), ou sistema de identificação de participantes ou atores nos seus dizeres – quem são e do que se constituem; e, por fim, Periodicidade (*Periodicity*), ou fluxo da informação, indicando como os significados são organizados textualmente a fim de que leitores possam processar as fases desses significados. Com esse modelo, proposto por Martin e Rose (2003), é possível analisar o que é descrito ou narrado pelos falantes por, segundo os autores, abranger todos os elementos linguísticos e discursivos.

Considero como destaque duas das considerações dos autores referenciados. A primeira no sistema de periodicidade, o qual se refere ao fluxo da informação num texto. Estes autores adotam a nomenclatura Tema - Novo, e admitem como Halliday (1994; HALLIDAY e MATHIESSEN, 2004), que a observação do padrão Tema-Rema é mais

evidente quando se considera a importância da escolha de elementos temáticos no desenvolvimento total de um texto. Por si só, a escolha do elemento temático pode ser algo particular, mas tem um papel fundamental na maneira como o discurso se organiza, ou o método de desenvolvimento de um texto (HALLIDAY, 1994, p.61). Essa escolha contribui para a coesão interna do texto, e a expressão coerente dos significados ideacionais e interpessoais. Nesta pesquisa, mostra-se uma importante ferramenta de análise dos documentos normativos.

A segunda consideração que ressalto é a do sistema de Avaliatividade, que se manifesta na maneira como o produtor de um texto oral ou escrito se posiciona em relação ao seu leitor ou a seu interlocutor, e a maneira como julga o mundo concebido no texto que produz trazendo à vista diferentes tipos de avaliação. Tais avaliações evidenciam, em termos léxico-gramaticais, os tipos de atitudes negociadas no texto, bem como a força dos sentimentos em relação ao objeto de avaliação e a fonte das avaliações.

Os recursos disponíveis na língua são de diversos prismas bem como a atitude adotada pelo produtor de textos para se posicionar em relação àquilo que expressa e, dessa forma, emitir avaliações sobre pessoas, objetos, entidades e todos os demais aspectos das relações sociais, que negociamos em nosso dia a dia e que são passíveis de avaliação em suas variadas escolhas. Isso significa que, ao interagirmos, através de textos, sinalizamos para o nosso interlocutor nossas atitudes em relação ao que expressamos. Este, por sua vez, apreende (ou não) o papel atribuído a ele para assimilar (ou não) as avaliações nas condutas emitidas; trata-se, portanto, de um universo extratextual, para além do nível léxico-gramatical, assim sendo, em nível semântico-discursivo de atitudes negociadas entre interlocutores.

A expressão de atitudes pode ser feita de modo a se ter ou não uma gradação dessa atitude, e ainda, a fonte pode, ou não, ser explicitada.

Da mesma maneira, a expressão de atitude pode acontecer de modo que no discurso possam ser evidenciados: afeto, julgamento ou apreciação a cada vez. Quando a fonte de uma atitude é expressa, isso pode se dar através de uma única voz (monoglossia) ou de várias vozes (heteroglossia), mas nunca das duas ao mesmo tempo. Além disso, é possível detalhar o subsistema de atitude e assim perceber se o afeto, o julgamento e a apreciação podem ser positivos ou negativos.

O Afeto implica na expressão de emoção, sentimentos, e, como foi dito, pode ser positivo ou negativo, e ao mesmo tempo direto (através do uso de palavras que denotam o sentimento) ou indireto (através do uso de processos / comportamentos que indicam

expressão da emoção). Pode acontecer também na expressão de uma qualidade (epíteto, atributo ou circunstância), um processo, ou um comentário.

O segundo sistema de atitude, o Julgamento, volta-se aos recursos de avaliação de comportamento, de acordo com normas sociais. Portanto, o julgamento visa a ética, preocupando-se com os elementos avaliativos do comportamento.

Toma-se como parâmetros neste caso certas normas sociais de conduta acerca do que é certo ou errado, adequado ou inadequado, aceitável ou inaceitável, ultrajante ou não ultrajante, excessivo ou não excessivo. A natureza dos julgamentos pode variar de pessoal a moral. Se pessoal, o julgamento ocorrerá no âmbito da admiração ou da crítica; se moral, no do mérito ou da condenação. A partir, então, desses direcionamentos, delimitemos os dois grupos de julgamento: Estima social e Sanção social.

Já a Apreciação prioriza os recursos utilizados na avaliação dos produtos materiais, tais como obras de arte e bebidas, e estados de coisas. Essa terceira categoria da atitude, "envolve avaliação de fenômenos naturais e semióticos, de acordo com as formas em que eles são valorizados ou não em um determinado campo" (MARTIN; WHITE, 2005, p. 42). Refere-se às avaliações no âmbito da estética, da forma e o foco da avaliação é direcionado ao objeto/instituição/fenômeno/situação avaliado. Portanto, diferentemente do afeto, não envolvem avaliações subjetivas. Martin e White (2005, p. 56) subdividem a Apreciação em três tipos, sendo que o primeiro, Reação, que corresponde às reações que as coisas provocam nas pessoas, é dividido em Reação-impacto e Reação-qualidade. São identificadas nas coisas que chamam nossa atenção ou prazer e correspondem ao impacto que os objetos provocam nas pessoas e podem ser reconhecidas por meio das expectativas. No segundo tipo, Composição, que se divide em Equilíbrio e Complexidade, encontram-se as apreciações que dizem respeito à avaliação do equilíbrio e complexidade do objeto avaliado. Por último, o tipo Valoração que tem a ver com a inovação, autenticidade e relevância do objeto/situação avaliado.

As manifestações textuais são o foco, objeto de interesse da Análise Crítica do Discurso e está evidenciado em como os textos são produzidos, consumidos e distribuídos, ou seja, como a prática discursiva se executa e qual a ideologia está na base dessa política discursiva que justifica as relações de poder colocadas. Nos grupos investigados, docentes e legisladores, claramente, as relações de poder se dão de forma assimétrica.

Esses sistemas (Periodicidade e Avaliatividade) foram destacados nas análises dos documentos que compõem o *corpus* deste estudo, bem como nas respostas das entrevistas realizadas.

Ao escolher, como vertente de estudo, as relações de poder e hegemonia projetadas no discurso de uma sociedade, escolho tratar a análise desse discurso, como referido pelo Grupo de Lancaster, referenciado por Fairclough (1989). Trato, portanto, de algumas tríades como discurso, sociedade e poder e, discurso, texto e sociedade. Assim os pressupostos teóricos desta investigação conduzem à abordagem de discurso como prática social e a dimensão social construída por elementos das práticas de linguagem em um processo complexo e dinâmico.

Retorno, pois a Foucault

> [...]gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. (...) não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse "mais" que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever. (FOUCAULT, 1986, p.56, grifo do autor)

Nesse sentido, o discurso ultrapassa a simples referência das "coisas", existe para além da mera utilização de palavras e frases, não pode ser entendido como um fenômeno de mera "expressão" de algo. O discurso apresenta regularidades intrínsecas a si mesmo, através das quais é possível definir uma rede conceitual própria. É a esse "mais" que o autor se refere, sugerindo que seja descrito e apanhado a partir do próprio discurso, até porque as regras de formação dos conceitos, segundo Foucault, não residem na mentalidade nem na consciência dos indivíduos; pelo contrário, elas estão no próprio discurso e se impõem a todos aqueles que falam ou tentam falar dentro de um determinado campo discursivo (Foucault, 1986, p.70).

Concluindo esta breve apresentação do arcabouço teórico da pesquisa, apresento, por meio das práticas discursivas e das relações identitárias sócio-políticas dos sujeitos-agentes participantes, a análise dos discursos das leis e suas representações nos discursos dos docentes capazes de remodelar e reestruturar essas práticas. As referências metodológicas para alcançar tal projeto de análise da pesquisa são apresentadas a seguir.

CAPÍTULO 3
PERCURSOS METODOLÓGICOS

> As palavras também têm a sua hierarquia, o seu protocolo, os seus títulos de nobreza, os seus estigmas de plebeu.
>
> (José Saramago)

3.1 - Os Percursos

Assumo a Análise Crítica do Discurso proposta por Norman Fairclough (1992) para investigar a produção de significados e sua atuação que se dá em três eixos, como já esclarecido no capítulo anterior. Primeiro, como parte da atividade social inserida em uma prática. Segundo, o processo de significação atua nas representações em práticas discursivas. Portanto, os atores sociais, no curso de sua atividade, produzem não só representações das práticas em que estão inseridos (representações reflexivas) como de outras, ressignificando-as (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999) e incorporando-as às suas próprias. Além disso, os atores sociais irão produzir representações de modo distinto, dependendo da posição que eles ocupam em meio a suas práticas incluindo a autoconstrução reflexiva, assim, adentram e modelam os processos e práticas sociais. Em terceiro lugar, a semiose atua no desempenho de posições particulares aplicado à análise de ordens de discurso (FAIRCLOUGH, 1992). As ordens de discurso, concebidas como sistema aberto e em ocorrências de interações reais propõem, segundo o autor, por meio de uma dinâmica entre as três perspectivas, as articulações que, apoiadas por um senso legitimador que sustenta as relações de dominação, objetiva mudanças na estruturação da diversidade semiótica (ordens do discurso) com ênfase na ação e na dimensão agentiva do indivíduo na ACD, o ator social.

Acolhendo tal dinâmica proposta pela ACD, traço o caminho metodológico desta investigação com os seguintes propósitos:

I) Ênfase diante de questões sociais desenvolvidas pelas políticas das normativas educacionais aqui propostas em seu aspecto semiótico.

II) Identificação nas análises dos discursos docentes

a. De rede de práticas nas quais estão inseridos os objetos discursivos;

b. De relações de semiose com outros elementos dentro das práticas particulares em questão;

c. Do discurso.

III) Estrutura analítica: a ordem de discurso relacionada ao gênero discursivo

a) Análise interdiscursiva;

b) Análise baseada nos elementos linguísticos relacionados pela Linguística Sistêmico-Funcional.

Desse modo, considerando a ordem social como rede de práticas discursivas, busco, como método, refletir criticamente sobre a análise. Centro, portanto, a análise da legitimação do poder, da manipulação do consentimento e do papel da política linguística e de ensino de língua espanhola no Brasil na produção discursiva da relação de dominação entre grupos.

Dirijo o olhar desta análise para a conjugação com outras áreas de conhecimento, por se tratar de uma abordagem transdisciplinar, isto é, que "não somente aplica outras teorias como também, por meio do rompimento de fronteiras epistemológicas, operacionaliza e transforma tais teorias em favor da abordagem sócio discursiva" (RAMALHO; RESENDE, 2006, p. 14). Considero sempre a indissociabilidade da relação texto-contexto, prevista na LSF e fundamentais para a análise dos discursos desta pesquisa.

A leitura, sob a lente sistêmico-funcional, pode se dar em uma destas direções: 1) iniciar pela descrição de variáveis do contexto, que poderão ser confirmadas pela análise das marcas linguísticas que as realizam em forma de texto, ou 2) iniciar pela análise de marcas linguísticas, que expressam significados que realizam as variáveis do contexto na materialidade textual. (HALLIDAY, 1978; HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004, 2009 e 2014). Nesta pesquisa opto pela segunda proposição.

Qualquer pesquisa científica exige que um caminho seja traçado para se alcançarem os objetivos pretendidos, bem como métodos para executá-la. Nesse sentido, esta investigação foi desenvolvida em cinco grandes etapas: a) mapeamento prévio da situação do espanhol a partir de um panorama histórico e políticas linguísticas para o espanhol no Brasil com foco nas últimas duas décadas; b) revisão teórica e metodológica para embasar a análise dos dados; c) coleta dos dados discursivos documentais; d) coleta dos dados discursivos dos participantes e e) interpretação dos dados.

3.2 - Pesquisa Documental

Esta investigação é um estudo que engloba como constituinte uma pesquisa de natureza documental-interpretativa, com uma estratégia de pesquisa qualitativa, que divide o foco de sua análise bibliográfica em documentos normativos, a saber: Leis 11.161/2005, Lei 13.415/2017 e BNCC homologada em 2017 e com a resolução que a institui publicada no Diário Oficial da União em 18 de dezembro de 2018; e seus desdobramentos, ademais da análise dos discursos dos docentes.

No caso da Lei 11.161/2005 e o Projeto de Lei inicial que a impulsionou, os textos foram analisados em sua integralidade. Em outros documentos normativos, destaquei os excertos que tratavam, especificamente, da Língua Espanhola ou cuja redação apontava para o silenciamento.

Como propósito, a vertente da pesquisa baseada em documentos examina o corpo dos textos na construção dos significados do discurso das políticas linguísticas e de ensino e suas relações de poder. Para tanto, tal análise se baseia em fontes primárias e os documentos e pareceres relacionados a essas fontes recuperando, com isso, sua historicidade.

A seleção dos documentos normativos na íntegra, ou excertos desses, se dá para que a verificação dos fenômenos discursivos abordados sejam os que tratam da proposta do tema. Segundo Orlandi (1994, p.153), "toda atividade de dizer é tipificante: todo falante quando diz algo a alguém estabelece uma configuração para seu discurso".

Para mais dessa análise documental que traz exemplos que revelam os diferentes recursos linguísticos usados para construir significados, propõe-se, por conseguinte, como parte fundamental da pesquisa uma entrevista semiestruturada conforme descrito na seção que se segue.

3.3 - Entrevista

Os atores sociais participantes deste estudo responderam a perguntas elaboradas pela pesquisadora e realizadas de forma individual, em local previamente combinado com o docente entrevistado, conforme o roteiro disposto em seguida, respeitando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado por todos os participantes e com modelo em anexo a esta dissertação. A entrevista realizada com os docentes é composta em cinco grandes blocos de perguntas. Estas perguntas foram elaboradas com base nos objetivos da pesquisa com duração 45 minutos e 65 minutos. Segue o roteiro utilizado.

PERFIL DO PROFESSOR –Respondidas para traçar o perfil de cada participante e incorporadas no Quadro 5 no capítulo 4 deste estudo.

1- Quando, onde e por que você começou a estudar espanhol?

2- Desde quando você é professor de espanhol e quando você começou a dar aulas?

3- Em que tipo de instituições de ensino foi, ao longo desses anos, a maior parte da sua experiência como professor de língua espanhola? (privada, pública, ambas)

SOBRE AS AULAS DE ESPANHOL

4- Quantas aulas por semana, em média, são oferecidas nas escolas regulares em que você trabalhou?

5- Como são divididos os alunos nas aulas de espanhol das escolas regulares em que você ministrou aulas? Há turmas reduzidas? Há divisão por nível de proficiência?

6- Quando (em que turno e em que horários) acontecem as aulas de espanhol?

VALORIZAÇÃO DA DISCIPLINA E DO DOCENTE

7- Que valor você atribui ao ensino de Língua Espanhola nas escolas regulares?

8- Como você vê a valorização da disciplina na sua escola?

9- Como a comunidade escolar (pais, equipe pedagógica, diretores, professores de outras disciplinas, pais de alunos) contribui para a valorização da disciplina na sua escola atual e como seu aluno valoriza a disciplina nessa escola?

10- Ao longo da sua trajetória profissional, essa valorização sofreu mudanças significativas? Em que aspectos e quando? Você seria capaz de pontuar momentos específicos?

LEI 11.161/2005 (LEI DO ESPANHOL), LEI 13.415/2017 (LEI DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO) E BNCC.

11- Você conhece a Lei 11.161/2005, a "Lei do Espanhol"? Quando você teve contato com essa lei e como você acompanhou essa implantação?

12- Que impactos você acha que a "Lei do Espanhol" teve no ensino desde a sua implantação até a sua revogação.

13- Você conhece a Lei 13.415/2017, conhecida como "Lei da Reforma do Ensino Médio"? (Essa é a lei que revogou a obrigatoriedade da oferta de ensino do espanhol nas escolas) Você sabe o que essa lei diz sobre o ensino de Língua Espanhola? Comente.

14- Que impactos você acha que a revogação da "Lei do Espanhol" terá no ensino da Língua Espanhola nas escolas regulares, públicas ou privadas nos próximos anos? Houve mudança na grade curricular da escola onde você trabalha?

POLÍTICA LINGUÍSTICA

15- Você acredita que a partir do incremento do espanhol no Brasil houve um fomento da Política Linguística ou de Planejamento Linguístico da Língua Espanhola?

POLÍTICA DE ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

16- Na sua opinião, qual é o atual cenário educacional brasileiro no que se refere ao ensino do espanhol? Você crê que o ensino do espanhol é necessário no Brasil? Comente.

17- De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na qual o espanhol não é citado, o inglês, que passa a ser a língua obrigatória, "deve ser compreendida como língua de uso mundial, pela multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções na contemporaneidade [...]trata-se de expandir os repertórios linguísticos, e culturais dos estudantes, possibilitando o desenvolvimento de maior consciência e reflexão críticas" (BNCC – Ensino Médio- p. 476). A partir do que é dito nesse documento você acredita que há uma fala diferente da Lei 11.161/2005? Em que aspectos?

18- Você crê que aprender espanhol é uma demanda dos brasileiros? Por quê?

19- Na sua opinião, fomentar o ensino do espanhol deveria ser uma demanda das políticas públicas de educação? Por quê?

20- O que significa para você ser professor de espanhol no Brasil hoje?

21- Você tem vontade de continuar lecionando Língua Espanhola em escolas regulares? Como você vê essa possibilidade a médio prazo?

22- Você gostaria de comentar alguma outra questão pertinente ao tema desta entrevista?

Os seis professores selecionados têm como perfil as seguintes características: são Professores de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) em instituição do ensino regular básico, atuantes no Ensino Médio, com quatorze anos ou mais de profissão, ou seja, professores que atuam desde a promulgação à revogação da Lei 11.161/2005. Meu interesse por esse perfil desponta por serem estes atores sociais os que vivenciaram as últimas mudanças nas legislações e desdobramentos enquanto estavam atuando como docentes da disciplina de Língua Espanhola. São entrevistados professores que atuam no Estado de Minas Gerais em E/LE de escolas públicas ou particulares. A opção por esses participantes específicos, ou seja, "amostragem intencional" (KNOBEL; LANKSHEAR, 2008) tem suas justificativas. A escolha de docentes que atuam desde a promulgação da Lei 11.161/2005 dá um panorama, por meio de seus dizeres, dos impactos e desdobramentos dos documentos normativos em suas vivências e trajetórias profissionais. Já a opção pela escola regular de ensino básico, precisamente o Ensino Médio, se dá pelo

fato de as políticas consideradas pelos documentos normativos versarem sobre esse nível de ensino.

A escolha pela entrevista semiestruturada também se dá pelo fato de permitir um contato mais próximo com o professor de língua espanhola, uma vez que se trata de uma pesquisa que envolve a "agência individual" (GIDDENS, 2003, [1984]) do informante com vistas a favorecer uma interação mais espontânea entre entrevistador e entrevistado. "Estes tipos de entrevista colaboram muito na investigação dos aspectos afetivos e valorativos dos informantes que determinam significados pessoais de suas atitudes e comportamentos." (BONI; QUARESMA, 2005, p. 75). Os autores ainda destacam que "As respostas espontâneas dos entrevistados e a maior liberdade que estes têm podem fazer surgir questões inesperadas." (BONI; QUARESMA, 2005, p. 76). Os professores convidados para a entrevista atuam em Minas Gerais e essa escolha foi pensada pela possibilidade logística de entrevistá-los pessoalmente. Na análise vê-se que a amostragem de professores possibilita que a pesquisa tenha considerável visão, a partir dos seus discursos, das formações e práticas discursivas principalmente no que se refere às políticas linguísticas e de ensino da Língua Espanhola.

As gravações dos dizeres dos docentes são importantes, já que permitem à pesquisadora não só revisitar um determinado evento quantas vezes for necessário, para, assim, fazer uma análise mais criteriosa dos fenômenos verbais do discurso, mas também evitar interpretações prematuras baseadas em interpretações pessoais.

A coleta de dados nas entrevistas se dá em estrita comunhão com as diretrizes do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais aprovado na resolução CEPE 027/2017 de 30 de novembro de 2017. Portanto, o projeto de pesquisa segue as orientações desse CEP e está em concordância com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, apresentado na seção "Anexos" desta dissertação que foi preenchido e assinado por cada participante. É importante ainda, salientar que os participantes da entrevista concedem suas respostas espontaneamente, somente à pesquisadora com a liberdade de, a qualquer momento, deixar de participar desta investigação.

A coleta de dados que se realizou com os docentes apresentava risco mínimo aos participantes. O tempo de realização da entrevista e a dedicação ao responder às perguntas constantes nessa são o risco aos participantes, previsto para esta investigação. Esclarece-se que as identidades dos entrevistados foram totalmente preservadas, bem como da instituição onde lecionam, conforme relacionados no quadro de perfis, destacado, no capítulo 4, referente a análise de seus dizeres. Os áudios foram acessados exclusivamente

pela pesquisadora e se prestaram somente ao fim a que se destinavam, à análise desta pesquisa. [6]

3.4 - Procedimentos metodológicos de análise

A interpretação, a partir da materialidade linguística evidenciada foi o principal dispositivo analítico empregado na análise do *corpus* selecionado para esta pesquisa. O tratamento dos eventos discursivos/linguísticos materializados nos recortes selecionados a partir dos aportes verbais, tanto dos documentos normativos como das entrevistas realizadas, busca identificar e problematizar as representações ou imagens constituídas por um conjunto de vozes que se contradizem e se combinam para constituir os atores sociais envolvidos no processo de políticas linguísticas e de ensino da Língua Espanhola no Brasil.

Assim, para alcançar a interpretação analítica dos referidos eventos, assumo o direcionamento do sistema semântico-discursivo proposto pela Linguística Sistêmico-Funcional.

Como já delineado no capítulo sobre as teorias envolvidas nesta pesquisa (Capítulo 2), o contexto define o potencial, as possibilidades; e a escolha real entre essas possibilidades ocorrem em um dado contexto de situação.

Contanto, abordei neste estudo, enfatizando os processos de organização e fluxo textual. Tais processos são evidenciados nos textos normativos por meio de práticas sociais e relações de poder. Também abordei como os professores julgam seus contextos e seus cenários e trazem à tona avaliações relativas ao ensino de espanhol regido pela legislação considerada. Tais vinculações revelam formas de produção de significados e trazem à tona múltiplos tipos de avaliação descritos pelos autores como sistemas que se incluem, simultaneamente, a Atitude, a Gradação e o Engajamento. As avaliações dos atores sociais evidenciam, em termos léxico-gramaticais, os tipos de atitudes negociadas no texto, bem como a força dos sentimentos em relação ao objeto de avaliação. Para a categorização das ocorrências desse sistema de avaliação, Martin e colaboradores estabeleceram o Sistema de Avaliatividade acolhido como uma das trajetórias de categorização nesta investigação por sua capacidade de expansão, considerando o conceito de topologia (Martin, 1997), e assim como referenciado por Silva (2015) que traz a consideração de que

[6] Acredito que os recortes discursivos dispostos junto às análises, no Capítulo 4, são suficientes para contextualizar o leitor.

> As categorias de análise podem se aproximar mais umas das outras dependendo do objetivo do pesquisador, do contexto de produção dos textos, do material textual analisado. Martin e Rose (2006) dizem que a topologia implica a consideração de aproximação por características comuns entre classes estabelecidas, como uma tendência num continuum. Assim, um mesmo recurso de significação pode contribuir para a construção de avaliações diferentes. (SILVA, 2015, p. 368)

Analiso também, nos textos das Leis, a informação que flui a partir de ondas pequenas, passando por ondas maiores, até atingir as grandes ondas, como considerado no sistema de Periodicidade por Martin e Rose. As ondas pequenas constituem os temas e os novos; as ondas maiores correspondem aos hipertemas e aos hipernovos; as grandes ondas referem-se aos macrotemas, aos macronovos e a níveis que vão além desses últimos. Concomitantemente, esses diferentes tipos de ondas possibilitam que os textos apresentem seu próprio ritmo, e sua regularidade de fluxo de informação, ou seja, o que Martin e Rose (2003) chamam de Periodicidade.

Nesta pesquisa, fez-se indispensável as análises empreendidas por Fernanda Castelano Rodrigues, na obra Língua viva, Letra morta (RODRIGUES, 2012), do conjunto de leis e de projetos sobre legislação educacional, destacando, em seu texto, determinações sobre o ensino de línguas estrangeiras no Brasil. A autora faz descrição e análise de um *corpus* minucioso dividido em "arquivo jurídico", que comporta textos com os quais se constroem e se fazem impor as leis; trata-se de um "arquivo legislativo", que comporta textos produzidos para se dar início ao processo de tramitação de um projeto de lei ou produzidos ao longo de sua tramitação. Análise dos documentos normativos de tramitação é imprescindível para acompanhar a historicidade dos eventos discursivos.

A obra é referência importante para este trabalho, não só como consulta, mas também como forma de nos oferecer modos de abordar o *corpus* documental no campo da Análise do Discurso.

Tomando o percurso franqueado pela referida pesquisadora abarca-se também os demais arquivos legislativos dos demais documentos normativos propostos na análise descrita nos capítulos seguintes desta pesquisa.

No entanto, para que o trabalho de análise esteja em concordância com a crítica às práticas e discursos estruturantes sobre as políticas linguísticas e de ensino de Língua Espanhola no Brasil, relacionadas a uma analítica do poder, é infactível não considerar as referências sobre escolhas sociais, concebidas, ao mesmo tempo, como modo de agir e de pensar, que permitem entender a constituição do sujeito e do objeto de Foucault (1973, 1979) na própria resistência do autor em oferecer princípios metodológicos fixos. O autor prefere falar em precauções, proposições, e quando fala em "escolhas de método" o

acento está sobre a escolha e não na proposta de diretrizes. É com tal cuidado, consoante com a convicção do autor, de que toda pesquisa é uma experiência que acontece em conjuntura com as perspectivas do próprio pesquisador que percursos e decisões são tomadas. Uma boa síntese dessa reflexão foi feita pelo próprio Foucault (1973, 1979) ao afirmar que seu trabalho tem como ponto de partida certo campo de práticas, local e historicamente delimitado, a partir do qual suas grandes articulações teóricas são elaboradas.

CAPÍTULO 4
ANALISANDO OS DISCURSOS

> El conversar es un modo particular de vivir juntos en coordinaciones del hacer y el emocionar. Por eso el conversar es constructor de realidades.
>
> (Humberto Maturana)

4.1 Contextualização

Neste capítulo, apresento as análises dos discursos, iniciando com os materiais legislativos para então, em uma próxima seção expor as análises dos dizeres docentes. Para tanto, retomo, brevemente, para melhor introduzir cada elemento das análises ou as manifestações históricas para contextualizar os documentos relacionados no *corpus*.

De acordo com a Constituição Federal (CF/1988), a educação é um direito de todos e um dever do Estado como se lê no Art. 205, "a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". Assim, implica ao Estado, constituir um sistema nacional de educação, baseado no regime de colaboração, capaz de oferecer educação de qualidade. Como afirmado na Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, "atendendo a legislação e a normatização nacional vigentes e na busca da adequação às necessidades dos estudantes e do meio social" (DOU, 2018, seção 1, p 21), o conceito de qualidade da educação é uma construção histórica, que assume distintos significados em tempos e espaços diversos e tem relação com os lugares de onde falam os atores e grupos sociais a que pertencem, os interesses e os valores envolvidos, os projetos de sociedade em jogo.

Parece fundamental, portanto, que o sistema nacional de educação, além de contribuir para o desenvolvimento econômico e social, deve contribuir para atenuar as desigualdades sociais e regionais. Nesse sentido, a educação escolar de qualidade social deve ser identificada como aquela comprometida com a igualdade de acesso ao conhecimento, à garantia de liberdade, autonomia e responsabilidade, respeito às identidades e alternativas pedagógicas, como apregoado no Artigo 205 da CF/88.

As Diretrizes de 2018 tratam da definição da identidade e das finalidades do Ensino Médio, e papel dos sistemas educativos, dos quais destaco, no artigo 5º, alguns parágrafos e incisos:

> Art. 5º O Ensino Médio em todas as suas formas de oferta e organização, baseia-se em:
> I – Formação integral do estudante.[...]
> V – Indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem.[...]
> VII – Reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes.

> VIII – Integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular. [...]
> § 4º A cultura é conceituada como o processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade.

Para o cumprimento dessas perspectivas, destaco ainda que, é necessário projetar, segundo tais diretrizes:

> Art. 11. A formação geral básica, composta por competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e articuladas como um todo indissociável, enriquecidas pelo contexto histórico, econômico, social, ambiental, cultural local, do mundo do trabalho e da prática social, e deverá ser organizada por áreas de conhecimento (...)
> § 4º Devem ser contemplados, sem prejuízo da integração e articulação das diferentes áreas do conhecimento, estudos e práticas de: (...)
> IX - língua inglesa, podendo ser oferecidas outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade da instituição ou rede de ensino. (...)
> § 5º Os estudos e práticas destacados nos incisos de I a IX do § 4º devem ser tratados de forma contextualizada e interdisciplinar, podendo ser desenvolvidos por projetos, oficinas, laboratórios, dentre outras estratégias de ensino-aprendizagem que rompam com o trabalho isolado apenas em disciplinas.
> § 6º Devem ser incluídos temas exigidos por legislação e normas específicas, na forma transversal e integradora, tais como o processo de envelhecimento e o respeito e valorização do idoso; os direitos das crianças e adolescentes; a educação para o trânsito; a educação ambiental; a educação alimentar e nutricional; a educação em direitos humanos; e a educação digital.
> § 7º A critério dos sistemas de ensino, a formação geral básica pode ser contemplada em todos ou em parte dos anos do curso do ensino médio, com exceção dos estudos de língua portuguesa e da matemática que devem ser incluídos em todos os anos escolares. (...)

Por meio dessas Diretrizes Curriculares Nacionais, o currículo do Ensino Médio é entendido como a seleção de conhecimentos considerados relevantes e pertinentes reunidos a partir de um dado contexto histórico, e definidos tendo por base o projeto de sociedade e de formação humana que a ele se articula, tornando-se elementos do desenvolvimento cognitivo do estudante, bem como de sua formação ética, estética e política. O currículo se expressa mediante uma proposta pela qual se explicitam as intenções da formação e se concretiza através das práticas escolares realizadas com vistas a dar materialidade a essa proposta.

No atendimento ao que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases, o currículo do Ensino Médio tem uma base comum, complementada em cada sistema de ensino e em

cada estabelecimento escolar por uma parte diversificada. A base nacional comum e a parte diversificada constituem um todo integrado e não devem ser consideradas como dois blocos distintos. A articulação entre ambas possibilita a sintonia dos interesses mais amplos da formação básica do cidadão com a realidade local e dos estudantes, perpassando todo o currículo. Em atendimento ao que determina a LDB, o currículo é organizado em quatro áreas do conhecimento: linguagens, matemática, ciências naturais e ciências sociais.

A legislação determina os componentes obrigatórios que constituem a base nacional comum e que devem ser tratados em uma ou mais áreas de conhecimento na composição do currículo. São eles:

> a) o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil; b) o ensino da Arte, especialmente em suas expressões regionais, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos estudantes, com a Música como seu conteúdo obrigatório, mas não exclusivo; c) a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da instituição de ensino, sendo sua prática facultativa ao estudante nos casos previstos em lei; d) o ensino da História do Brasil, que leva em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia; e) o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História brasileiras; f) a Filosofia e a Sociologia em todos os anos do curso; g) uma língua estrangeira moderna na parte diversificada, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição. (DOU, 2018, seção 1, p 21)

As Diretrizes anteriores apostam na capacidade e no compromisso dos estabelecimentos escolares e dos sistemas de ensino, por isso, afirmam que cabe a cada unidade de ensino a elaboração do seu projeto político-pedagógico, com a proposição de alternativas para a formação integral e acesso aos conhecimentos e saberes necessários, definindo a partir de "aprofundado processo de diagnóstico, análise e estabelecimento de prioridades, delimitação de formas de implementação e sistemática de seu acompanhamento e avaliação"(Resolução CEB/CNE nº 2 de 30/01/2012)

Ao considerar os estudantes e os professores como atores sociais históricos de direitos, participantes ativos a partir das diversidades e singularidades de um grupo social, a instituição de ensino necessita, periodicamente, junto com essa comunidade, atualizar seu plano político-pedagógico.

Os sistemas de ensino, de acordo com a legislação (Lei 9.394/1996) e a normatização nacional e estadual devem criar mecanismos que garantam liberdade, autonomia e responsabilidade às comunidades escolares, fortalecendo sua capacidade de concepção, formulação e execução de suas propostas pedagógicas; estimular trajetórias para a diversificação e flexibilização de formatos e componentes curriculares, concitando a construção de itinerários formativos. Cabe, ainda, aos sistemas, prover os recursos financeiros e materiais necessários à ampliação dos tempos e espaços dedicados ao trabalho educativo nas unidades escolares; garantir professores formação adequada para o desenvolvimento do currículo, acompanhamento e avaliação dos programas e ações educativas nas respectivas escolas.

4.2 - Análise Documental - Periodicidade em foco

Em relação ao *corpus* de análise, parte-se da premissa de que, para a LSF, é nas interações linguísticas que os significados são construídos e, sendo assim, as análises textuais requerem textos autênticos, produzidos nas interações sociais. Desta forma, quando um texto é analisado à luz da LSF, são considerados o contexto em que foi produzido e o propósito para o qual foi escrito (VIAN JR.; IKEDA, 2006). Em acordo com tais asserções, o *corpus* de análise escolhido para esta pesquisa é composto por textos normativos que podem ser encontrados no "Portal da Legislação"[7] do Governo Federal e respectivos portais legislativos e de conselhos estaduais e municipais. Algumas referências normativas ainda foram encontradas em de discussões nas Associações e Sindicatos de Professores.

Para dispor ao leitor maior clareza dos propósitos da análise, reproduzo na Íntegra a Lei 11.161/2005, a "Lei do Espanhol", excertos da Lei 13.415/2017, bem como excertos da BNCC do Ensino Médio na sua versão final.

LEI Nº 11.161, DE 5 DE AGOSTO DE 2005

Dispõe sobre o ensino da língua espanhola.

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

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

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

[7] http://www4.planalto.gov.br/legislacao/

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. (passiva) tema marcado/ agente da passiva tema não marcado.

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

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

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

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

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

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

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad

Este texto não substitui o original publicado no Diário Oficial da União - Seção 1 de 08/08/2005

Publicação: Diário Oficial da União - Seção 1 - 8/8/2005, Página 1 (Publicação Original)

Entendo que a referência de gênero é fundamental para analisar as marcas discursivas de um texto sob o referencial teórico assumido nesta investigação. Assim, partindo dos apontamentos de Santos (2016), em um esquema sobre os "Gêneros Textuais segundo seu Propósito", apresentado na obra referenciada, por esse autor, classifico o texto da Lei 11.161/2005 como gênero misto.

Conforme o que é apresentado por Santos (2016), o Propósito Social da Lei Ordinária como gênero textual é informar sobre a nova diretriz do ensino de língua espanhola no ensino regular. A lei direciona seu leitor a um protocolo, o que fazer ou não quanto à oferta e implantação da disciplina nas escolas regulares.

Considerando que o conceito de prática discursiva não pode ser desvinculado de conceitos como os de língua e linguagem e de sociedade, práticas sociais, instituições sociais, comunidades linguísticas e cidadania, é possível concluir que, uma vez conhecedor da diversidade de gêneros discursivos existentes nas diversas esferas sociais, o falante discursivamente competente pode transitar de uma instituição a outra, de uma

esfera a outra, participar ativamente das práticas sociais específicas de cada instituição e pensar em possibilidades de mudanças nessas práticas. Assim se discorre, atrelado ao gênero discursivo, o percurso da caracterização do conceito de Contexto de Cultura de Halliday, (1989). Nas palavras de Motta-Roth, (2011) "focaliza a relação recíproca entre texto e contexto, a forma como o contexto pode ser recriado pela análise do texto e vice-versa" (MOTTA- ROTH, 2011, p. 317). Nos documentos normativos, é fundamental destacar que a língua é concebida "como um entre inúmeros sistemas de sentido que, tomados todos juntos, parte da cultura humana" (HALLIDAY, 1989, p. 4).

O Projeto de Lei, subgênero da lei, apresenta também a exposição da justificativa do legislador onde residem os argumentos que dão origem à Lei. Assim, para que a Lei se configure como tal é necessária a fase anterior: o Projeto de Lei.

A ênfase desta fase da análise são os processos de organização textual e as relações estabelecidas na metafunção textual. Logo, especialmente na escrita, é importante perceber essa relação entre a escolha léxico-gramatical e a organização temática das orações, uma vez que os atores sociais não podem utilizar a entonação para marcar quais informações são mais relevantes e quais ficariam em segundo plano.

Martin e Rose (2007, p. 188) demandam que "a Periodicidade se relaciona com o fluxo de informação – o modo pelo qual os significados são empacotados para serem melhor entendidos por leitores e ouvintes". Assim, se constrói expectativas e formas de revisá-las no texto. O fluxo discursivo, portanto, agrupa as porções de mensagens, que formam as fases do discurso, sendo assim denominado por Martin e Rose (2007) como Periodicidade.

Estabeleço a análise apontando as características de Periodicidade, ora indo ao encontro, ora indo de encontro a excertos do projeto de Lei e seus trâmites na Câmara dos Deputados, necessários para aproximarmos do contexto sócio histórico para a aprovação desta Lei.

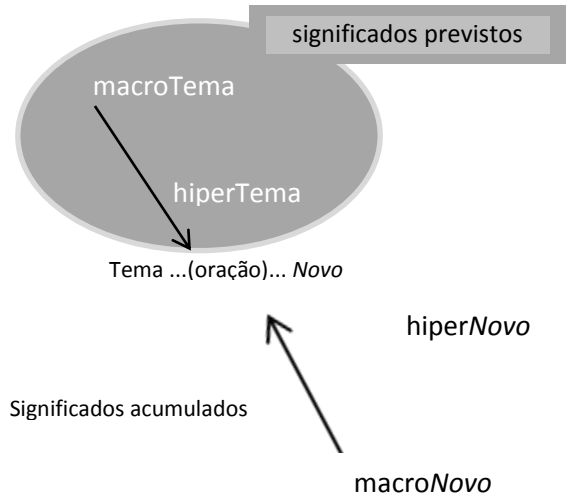
Destaco como primeiro ponto da análise as recorrências de Tema/Novo na Lei 11.161/2005 no nível oracional e as recorrências de Hipertema/Hipernovo que concorrem na etapa do Discurso e Macrotema/Macronovo para observar os fenômenos para além do texto em análise. O Tema é o ponto de partida escolhido pelo falante/escrevente; o Novo por ser o elemento que traz a novidade e faz o desenvolvimento do discurso.

Sobre a relação entre a proeminência e o fluxo do texto, Martin e Rose (2007) explicam que o Tema não marcado é o elemento em torno do qual gira a informação nova, propiciando a continuidade de uma Etapa do gênero. Já o Tema marcado é

frequentemente utilizado para indicar novas Etapas do gênero, como um novo cenário temporal ou mudança de participantes.

Em níveis ainda superiores, as ondas de Tema e Novo podem se estender para muito além da oração e, muitas vezes, para além do texto. São os macroTemas e macroNovos, que estão em um nível superior aos hiperTema/hiperNovo, especificados, então, com base na metáfora das ondas, observados na Figura 3

Figura 3: Camadas de Temas e Novos no Discurso



Fonte: adaptado de Martin e Rose (2007 [2003], p. 199)

O quadro 2, que se segue, demonstra o tratamento do texto no nível oracional.

Quadro 2 – Tema e Novo na Lei 11.161/2005

Tema		Novo
Não-marcado	Marcado	
(eu)	O Presidente da República	faço saber que sanciono a seguinte lei
O congresso nacional		Decreta a seguinte lei.
O ensino da língua espanhola		de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno.
O ensino da língua espanhola		será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.
	É facultada	a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries.
	A oferta da língua espanhola	deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos.

	A oferta da língua espanhola[8]	deverá ser feita pelas redes públicas de ensino
Os sistemas públicos de ensino		implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira,
Os sistemas públicos de ensino		cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola.
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
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.
A União		no âmbito da política nacional de educação, estimulará e apoiará os sistemas estaduais e do Distrito Federal na execução desta Lei.
Esta lei		entra em vigor na data da sua publicação.

Fonte: elaboração própria, 2020

Tecendo as possibilidades interpretativas pertinentes às questões semântico-discursivas no referido documento normativo, destaco como considerável o desenvolvimento a partir do conceito de Periodicidade, ligado ao fluxo de informações e à forma como os significados são construídos para que façam sentido em um texto.

É importante destacar que a Lei 11.161/2005 é o primeiro dispositivo que apresenta, exclusivamente, a língua espanhola como foco da legislação, que faz eco e que remete a um conteúdo sócio-político da história da política linguística brasileira. Assim sendo, o fluxo de informação é organizado com referência ao valor de novidade que este elemento, a Lei 11.161/2005, traz para o contexto.

O agente, o ator social é o Tema e aparece hierarquizado entre os membros federativos: o Presidente da República, o Congresso Nacional, os sistemas públicos e privados de ensino, os conselhos estaduais e a União. A onda no caso do gênero Lei, é informacional e topical e se organiza a partir desse fluxo, por meio dos artigos. Essa hierarquia das ondas informacionais formam um ritmo previsível do discurso.

O Novo, no texto, é marcado por imposições e condições nas quais a Lei é aplicada. A hierarquia vai da função mais geral em direção às mais específicas e fecha um círculo sentenciando a União como membro que apoia a execução dos demais entes.

[8] trata-se da mesma oração no texto usada com conectivo de coesão.

É importante, ainda, integrar à análise a relação estabelecida entre as instâncias hierárquicas de poder (federal – presidência e congresso); sistemas de ensino, conselhos estaduais e de volta à União.

É possível, pois, considerar as instâncias federais como HiperTema que são agentes e marcam agentes das ações descritas na legislação. São esses agentes que implantarão ou emitirão. Os HiperNovos tratam, portanto, das ações, que citam, por exemplo, a criação de Centros de Línguas ou matrículas em cursos.

O que esta lei silencia, no entanto, é por quais meios essas ações se dariam. O HiperNovo emerge então na lei, a partir do silêncio, não como vazio, porém, como fundante dos sentidos, assim como propõe Orlandi (2007). O diálogo com Fairclough (2016) aponta o mesmo caminho, a dimensão de uma perspectiva dialética posicionada historicamente.

As concepções da Lei 11.161/2005 estão envoltas de ações fora da cultura escolar, como oferta obrigatória e matrícula efetiva, matrícula em cursos ou mesmo a criação de Centros de Ensino de Língua Estrangeira. Os termos impositivos da lei não compactuam com o silêncio das ações efetivas do cotidiano escolar. Esse silêncio é rompido por inúmeros questionamentos, inúmeras dúvidas enviadas aos Conselhos Estaduais de Educação que, como será demonstrado, ainda neste capítulo, replicam o silêncio.

O silêncio ou talvez a generalidade da Lei revelaria um discurso de liberdade, de escolhas? Acredito que não. Ao invés de criar condições para emancipação, a intensão dessa “flexibilidade” produziu novas estruturas de poder, controle e dominação.

É interessante sublinhar que esse texto da lei também rompe com um fluxo de informação que, em geral, dispõe sobre a obrigatoriedade de inclusão da língua trazendo termos 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 - no caso, a língua espanhola - deverá ter oferta obrigatória. A oferta obrigatória traz, ao Estado, o poder de escolha da Língua que será ensinada no Ensino Médio. Há, no entanto, relações de poder intrínsecas ao espaço acadêmico. Assim, essa norma, mesmo com um discurso do infactível posto, promove uma desestabilização de poderes linguísticos já validados, demandando, portanto, uma reflexão sobre a política linguística e de ensino frente uma democratização dos saberes na escola.

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", único elemento a imprimir uma circunstância modal, empregado no artigo primeiro, é o indicativo de como a disciplina Língua Espanhola deverá ser inserida nos currículos plenos do ensino médio, ou seja, em todas as séries até o ano de 2010.

Ao mesmo tempo em que o tratamento do texto, via sistema de Periodicidade, abre caminhos para uma nova perspectiva de política de ensino de língua, esse "novo" também causa dúvidas abundantes. Como pôde ser verificado nos inúmeros pareceres dos Conselhos Estaduais de Educação de 2006 a 2010, a quem foi dado, por meio do Artigo 5º da Lei 11.161/2005, o arbítrio de legislar. Como exemplo, transcrevo aqui, algumas das inúmeras dúvidas enviadas aos Conselhos Estaduais de Educação.

O Conselho Estadual de Educação de Sergipe, por meio do Of. nº 106/CEE, de 19 de abril de 2006, firmado por sua Presidenta, Marlene Alves Calumby, e protocolado neste CNE, em 16/5/2006, solicita esclarecimentos sobre cinco questões originadas na implementação da Lei Federal nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, que "dispõe sobre o ensino da Língua Espanhola". As dúvidas apresentadas são literalmente as seguintes:

1 – A instituição de ensino que oferece no Ensino Médio, a Língua Espanhola como Língua estrangeira obrigatória, em atendimento ao que determina o inciso III do art.36 da Lei n o 9.394/96, já estará também atendendo ao disposto na Lei n o 11.161/2005 ou deverá tornar a Língua Espanhola oferecida de matrícula facultativa para o aluno e inserir no seu currículo, em caráter obrigatório, outra língua estrangeira moderna (Inglês, Francês, etc.)?

RESPOSTA

Consideramos que a oferta da Língua Espanhola já está concretizada, se esta é a língua escolhida pela comunidade como primeira, ou seja, para ser a obrigatória. Neste caso, será uma outra (como as línguas inglesa, francesa ou ...) a língua estrangeira moderna que comporá o currículo escolar, em atendimento ao inciso III do artigo 36 da LDB, podendo a segunda língua ou outras, se for possível diversificar a oferta facultativa, ser escolhida em razão das disponibilidades no corpo docente. Entretanto, caberá destacar que se a Língua Espanhola é a obrigatória em determinada escola, não se aplicará o indicado na Lei nº 11.161/2005, art. 1º, caput, concernente à matrícula facultativa. Nesse caso, a matrícula será obrigatória para o aluno, restando para matrícula facultativa do aluno a segunda língua moderna (e as demais, se houver) ministrada na escola.

2 – Será permitido o oferecimento de apenas uma língua estrangeira moderna à instituição de ensino que pretenda incluir no seu currículo, em caráter obrigatório, a Língua Espanhola?

RESPOSTA resumida com apoio da LDB

Sendo assim, entende-se que não é permitido "o oferecimento de apenas uma língua estrangeira moderna", no Ensino Médio, ainda que esta seja aquela cuja oferta é obrigatória em todas as escolas, a Língua Espanhola.

3 – Poderá a instituição de ensino disponibilizar, no ato da matrícula, o oferecimento da Língua Espanhola e de outra língua estrangeira moderna para que o aluno faça sua opção por apenas uma delas?

RESPOSTA resumida

...a oferta de pelo menos duas línguas estrangeiras modernas no Ensino Médio, como também, de que cabe decisão de cada comunidade escolar sobre qual destas é a obrigatória para todos os estudantes de Ensino Médio sob sua jurisdição. Assim sendo, ao aluno do Ensino Médio só poderá caber a opção de inscrever-se ou não para estudar uma segunda (ou até terceira língua estrangeira moderna, se a escola puder oferecê-la); uma será sempre obrigatória e comum a todos os estudantes de determinada escola, apenas as demais podem lhes ser individualmente facultativas. Não poderá indicar que o aluno tenha a carga horária não cumprida.

4 – Deverá constar, na documentação de conclusão de curso ou guia de transferência do aluno, a serem emitidos pela instituição oficial de Ensino Médio, o registro da Língua Espanhola cursada em Centro de Estudos de Língua Moderna ou em outras instituições?

RESPOSTA resumida

Esta questão permite-nos salientar que a Lei nº 11.161/2005 introduz dois termos estranhos à legislação e normas educacionais brasileiras, sob a forma de substantivos próprios: Centros de Ensino de Língua estrangeira e Centro de Estudos de Língua Moderna. Curiosamente, o primeiro mandado implantar-se nos "sistemas públicos de ensino" e o segundo para ser eventualmente acessado pelos alunos da rede escolar privada.

Podemos aproveitar esta oportunidade para consignar nossa dúvida sobre a legalidade de elemento desta natureza, em caráter impositivo, para os sistemas de ensino.

Mais diretamente sobre o ponto questionado, consideramos que todos os componentes curriculares devem constar nos históricos escolares individuais; ou seja, na documentação de conclusão parcial ou final do Ensino Médio de cada estudante deve, sim, constar o registro da aprendizagem de línguas estrangeiras modernas, da obrigatória e das facultativas, se realizadas. Então, caso um sistema de ensino conte ou venha a contar com instituição especializada no ensino de línguas estrangeiras modernas, que atue de forma complementar ou subsidiária às suas escolas, integrando o esforço pedagógico no projeto de educação escolar, nas condições que devem ser garantidas pelo Poder Público, é pertinente indicar esta vinculação. Contudo, é preciso que esta instituição e a relação desta com as escolas públicas e privadas sejam adequadamente regulamentadas e supervisionadas pelos órgãos competentes do respectivo sistema de ensino.

5 – Considerando que a oferta da Língua Espanhola tem a mesma determinação legal exarada para o Ensino Religioso, de oferta obrigatória para a escola e matrícula facultativa para o aluno,

podemos definir que o Parecer CNE/CP nº 5/97, cuja orientação é de que a oferta do Ensino Religioso tenha sua carga horária acrescida à carga horária mínima exigida, portanto extrapolando esta, deverá nortear a oferta da Língua Espanhola?

RESPOSTA resumida

Para a Educação Básica, a Lei nacional preconiza "a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluindo o tempo reservado aos exames finais, quando houver" (Lei 9.394/96, art. 24, I). Grifamos os mínimos nacionais, aplicáveis no caso igualmente ao Ensino Médio e ao Ensino Fundamental – anos finais. Por certo podem (e deveriam) os sistemas de ensino e estabelecimentos escolares estabelecer e/ou incentivar sobre quantitativos superiores, que seriam por certo também aplicáveis para a oferta de Língua Espanhola. Ainda, o ensino religioso é sempre facultativo para o aluno das escolas públicas. A analogia proposta mostra-se, consequentemente, precária; e por isso não nos parece recomendável.

Fonte: Parecer CNE/CEB nº 18/2007

Abordo, neste momento, as possíveis conexões com o Projeto de Lei 3.987/2000, de autoria do Deputado Federal Átila Lira do PSDB, demostrando assim, no contexto sócio histórico constituído, o fluxo discursivo que formam as fases do discurso.

Destaco o primeiro excerto da justificação do Projeto de Lei que desperta nos parlamentares a importância da Língua Espanhola, não exatamente a sua aprendizagem.

Quadro 3: Análise de Tema e Novo em excerto da Justificação do Projeto de Lei.

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

Fonte: elaboração própria, 2020

A justificação possui 10 parágrafos no total e os parágrafos demonstrados[9] trazem a perspectiva socioeconômica. Os demais trazem a perspectiva educacional para justificar sua aprovação. Portanto, se analisamos a justificação para além dos elementos oracionais percebe-se que o Tema é dado nos primeiros três parágrafos, ou seja, o domínio socioeconômico. O Novo se dá por meio da retomada dos elementos históricos normativos e da legislação vigente como a Constituição Federal ou a LDB que é a base de política linguística da qual se apropria o parlamentar para defender seus argumentos, para a implantação de uma política de ensino de línguas.

Percebendo a Lei como evento discursivo singular que mobiliza inúmeros discursos e desdobramentos referentes ao processo de ensino de língua espanhola no Brasil, problematizar o discurso das leis, a política educacional e identificar as concepções de ensino de espanhol como língua estrangeira (E/LE) na forma como determinava a oferta da disciplina, estabelecer as formas como essa oferta pôde ser feita, além de seu apagamento no contexto de uma política neoliberal é o objeto da análise que se segue. Faz-se necessário, portanto, estabelecer contextos e sua relação com os conceitos foucaultianos de procedimentos de externos e internos de formação discursiva e de dispositivo do poder.

Nesta relação criada entre a linguagem e sua aprendizagem, temos a necessidade do estabelecimento de políticas linguísticas que possam aliar-se ao discurso das políticas educacionais vigentes. A política linguística é, obviamente, sempre datada e contextualizada, podendo ser caracterizada como bem acertada ou mal pensada, apropriada ou precipitada. Do mesmo modo, a Lei 11.161/2005, no contexto histórico e social no qual foi implementada, foi valorizada, mas ao mesmo tempo trouxe inúmeras polêmicas, desafios, questionamentos e indignações, gerando grande repercussão nos meios de comunicação, na academia e nas entidades que representavam os professores de Espanhol em diversos estados brasileiros. O Espanhol, como disciplina, "nunca esteve tão claramente associada a um gesto marcado de forma inequívoca por um objetivo cultural, político e econômico" (BRASIL, 2006, p. 127).

Observa-se que há uma relação paradoxal no que tange à oferta obrigatória e à matrícula facultativa para o aluno, visto que esta especificação reforça a não-obrigatoriedade da disciplina. Dessa maneira, o artigo 1º, ainda que de forma implícita, situa um lugar para o Espanhol como disciplina - (Tema) mas, ainda assim, a língua continua carregando o traço de optativa, (Novo).

[9] Excertos dos dois primeiros parágrafos da justificação do Projeto de Lei nº 3987/2000.

Para a análise desse 1º Artigo destaco o último procedimento interno do discurso: a disciplina que, para Foucault (1996), possibilita um processo de criação, mas dentro de um jogo restrito. Trata-se de um sistema anônimo de regras e métodos a serem seguidos. Na disciplina não se busca um ponto de partida, mas uma capacidade de formulação de novas proposições indefinidamente. E assim, as disciplinas não esgotam os conteúdos dos objetos de estudo.

Situando os conceitos foucaultianos na perspectiva da lei, pode-se fazer, ainda, a análise a partir dos princípios de inversão, descontinuidade, especificidade e exterioridade. O que se pode perceber para além dos paradoxos que constroem o discurso da lei? Que princípios de rarefação reinam? Foucault nos alerta, portanto, a partir desses quatro princípios, que nada está submerso no significante ou escondido em um núcleo discursivo. "É preciso reconhecer, ao contrário, o jogo negativo de um recorte e de uma rarefação do discurso" (FOUCAULT; 1996, p.49). Vejamos então outros paradoxos desse artigo em relação aos que se seguem. A oferta é obrigatória na escola, no ensino médio, e um entendimento de senso comum sobre o significado de escola no ensino público e privado regulares é de que as aulas ofertadas em relação à disciplina acontecerão em tempo determinado, em um espaço determinado por certa instituição de ensino não distinta da que oferta outras disciplinas do currículo. Ou seja, a oferta da disciplina Língua Espanhola fará parte da grade curricular e não como uma oferta "especial".

Nos Artigos 2º, 3º e 4º, considerando que a matrícula é facultativa, seria preciso, criar no Ensino Médio Público no Brasil, com sua já complexa carga horária, uma oferta de disciplinas optativas no quadro de horário regular em centros de línguas que atuariam dentro das escolas públicas dos Estados Federados, responsáveis pelo Ensino Médio. Sugere-se uma parceria público-privada? Concursos públicos para professores de tais centros? A interpretação a essas sugestões se deu de forma lenta, confusa e pouco eficaz. Nesse sentido, configuram o poder de legitimar uma prática que se vincula ao processo de "desoficialização" do ensino das línguas estrangeiras em contexto escolar.

Segundo a lei, essa disciplina deve ser concebida como um conteúdo extracurricular, podendo ser estudada isoladamente, sem vínculos com as demais disciplinas que compõem a grade do Ensino Médio, em centros e institutos que se dedicam exclusivamente a esse ramo de atividade e não se vinculam ao planejamento escolar de modo geral.

Em alguns Estados, como no Paraná, foram criados centros de línguas estrangeiras modernas (a exemplo dos CELEM já existentes desde a década de 1980) como uma medida mais "fácil" e "apaziguadora" de se fazer cumprir a obrigatoriedade da língua espanhola, outros Estados, como em Minas Gerais, o que se tentou foi postergar os

concursos para professores efetivos de Língua Espanhola. "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" (Orientação DEMP/SEM/SB nº 01/2009). Enfim, a solução parecia ser mais viável, e não se pode analisar como um mero acaso, para a rede privada. Ou seja, com a análise desta Lei, o Estado se coloca também em um paradoxo.

Quando a lei, portanto, lança em seu contexto, a problemática do ensino público e privado deixa claro a existência de diferenças entre as duas modalidades, sendo que cada rede poderá instituir ao seu modo a implantação do ensino do espanhol. Em verdade, trata de uma maneira de confirmar que o ensino de língua estrangeira, na escola regular é privado de qualidade e instituído de força legal. Assume-se, portanto, esse discurso no Legislativo.

Quando se analisa os Artigos 5º e 6º, que tratam, respectivamente, das competências dos Estados, seguido pela competência da União para a implantação dessa Lei, percebe-se que tais apoios se dariam no âmbito federal, em muitos casos por iniciativas de docentes das universidades, que criaram projetos de formação continuada.

> O Projeto de Formação Continuada de Professores de Espanhol como Língua Estrangeira - FOCOELE, criado em 2010 e desenvolvido na FALE/UFMG, está voltado para docentes do ensino básico e tem como objetivo propiciar-lhes a continuidade de sua formação, visando, não somente ao aperfeiçoamento metodológico e linguístico, mas, principalmente, à reflexão e discussão sobre o papel educativo do ensino de língua espanhola na escola regular. (http://150.164.100.248/focoele - Acessado em maio de 2018).

É então, nessa perspectiva crítica, que Foucault nos convida a fazer análise dos procedimentos de limitação dos discursos. Para tanto, convido ao diálogo e para alguns contrapontos o linguista Fairclough, que analisa a influência das relações de poder sobre o conteúdo e a estrutura, sobre o lugar da linguagem nas relações sociais e sobre a linguagem como parte integrante de processos de mudança social. É possível averiguar, nos documentos normativos, que grupos sociais distintos do governo constituído até o impeachment em 2016, ascenderam ao poder, e com isso, mudaram o discurso propondo mudanças nas políticas educacionais. A ACD concebe a linguagem como um elemento da prática social, e, portanto, responsável pela criação, manutenção e transformação das significações de mundo.

A noção de sujeito-efeito de linguagem, constituído pelos efeitos do inconsciente e das condições de produção históricas retiram-lhe o domínio do seu dizer, sujeito que não tem o controle sobre os efeitos de sentido que seu dizer produz. A essa concepção

foucaultiana podemos somar aos conceitos que se referem ao fato de que os dizeres, segundo a teoria de Fairclough (2001) são multifuncionais, portanto, cada oração é dotada de significados ideacionais, interpessoais (identitários e relacionais) e textuais na Análise Crítica do Discurso. É, portanto, imperioso que sejam analisados os procedimentos de identidade concebidos, o perfil profissional desejado pelo mercado de trabalho contemporâneo e o que se constitui de forma a sustentar os discursos desses sujeitos, na governamentalidade neoliberal, como verdades. No entanto, como essa análise merece aprofundamento adequado, apenas reconheço sua importância no presente texto.

Mas, reconheço também que, é por essa razão que os princípios interpretativos dos textos da Lei são indissociáveis da política linguística. Vê-se, no entanto, pouco apuro ao se tratar de política linguística brasileira, principalmente no que tange a aplicação das leis. Rajagopalan (2014) esclarece:

> À política linguística concerne uma série de atividades relativas à política, ao planejamento, à planificação, à proteção, à manutenção, ao cultivo e, como não podia deixar de ser, de outra forma, ao ensino da (s) língua (s) que fazem parte do patrimônio linguístico de um país, de um estado, enfim, de um povo. Ela envolve a tomada de decisões e a implementação de ações concretas que têm consequências duradouras e, com frequência, balizam e determinam o rumo a ser tomado nos próximos anos ou décadas – ou até mesmo para períodos ainda maiores. (RAJAGOPALAN, 2014, p. 73)

Há de se considerar que a implantação da Língua Espanhola no currículo do Ensino Médio é instrumento imprescindível de democratização do ensino de idiomas na rede pública e, sobretudo, de inclusão, porque possibilita ao estudante entrar em contato com o universo de informações e conhecimentos que, diariamente, são inseridos na cultura brasileira, por meio da língua espanhola - uma língua que se considera como integrante dos povos vizinhos.

No entanto, infelizmente, esse discurso não chegou aos responsáveis pela gestão e administração das escolas, apesar da motivação proposta pela esfera política, ainda que de forma incipiente, citando uma necessidade de aprendizado dessa língua. A própria Lei 11.161/2005 não traz, em seu texto, disposições de "proteção", "manutenção, "planificação" que possam ser evidenciadas por ações concretas.

4.3 - De "Pátria Educadora" A "Ordem e Progresso" - discurso, poder e mudança social

Analisando as condições históricas e sociais, a partir de 2014 no cenário brasileiro, que possibilitaram a irrupção de alguns dizeres presentes na Lei nº 13.415/2017, como os

discursos de liberdade de escolha e discurso vocacional, pode-se verificar que tais discursos são oriundos de uma lógica neoliberal de Estado que avançou a passos largos entre 2016 e 2018. Nesta perspectiva, o sujeito deve investir em sua formação pessoal e profissional a fim de se tornar competitivo no mercado e para o mercado. A análise da lei permite perceber a produção de subjetividades que está em causa. As condições históricas presentes no contexto atual do Brasil, que tornaram viáveis os acontecimentos discursivos presentes na Lei nº 13.415/2017, foram produzidas pelos esforços do governo vigente, pós-impeachement, a partir de 2016, para aparelhar o Estado Brasileiro aos interesses do mercado internacional neoliberal e das grandes corporações e fundos financeiros.

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para "assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento". Na BNCC, competência é definida como a "mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho". (BRASIL,2018, p. 10)

Ofertado em inúmeras propagandas, o programa da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta um discurso da racionalização e da liberdade individual. No entanto, o que esse discurso liberal não cita e que são magistralmente discutidos por Foucault, são os sistemas de exclusão externos e internos ao discurso, bem como as regras impostas aos sujeitos, que fazem parte dos mecanismos discursivos. A interdição, a separação ou rejeição e a "vontade de verdade", procedimentos externos levantados pelo filósofo.

Esse terceiro sistema de exclusão externo ao discurso, aquele dado pela vontade de verdade aponta para as oposições entre o "verdadeiro" e o "falso". Tais separações tornam-se instrumentos de controle na medida em que se organizam em torno das contingências históricas. O verdadeiro e o falso, sugere Foucault, são uma moeda de duas faces, que ao sabor do movimento histórico, gira como se fosse um movimento de escolha entre os jogadores. Não obstante, aqui, não se trata de um jogo infantil que desperta nos partícipes um sorriso cândido e o senso lúdico. Muito pelo contrário, pois aos perdedores, impõem-se, não raramente, os instrumentos da coerção e da violência. Nesta arena do verdadeiro e do falso, Foucault parece incomodar-se, particularmente, com a "verdade" que emerge a partir da formação dos instrumentos e do discurso da ciência, há uma evidente articulação entre o campo do saber científico (de certa vontade específica de saber) com o exercício do poder a ciência e a política, que surgem, nos conceitos de

Foucault, do mesmo lado. No entanto, podemos alargar este instrumento às proposições das leis e políticas educacionais.

A análise do princípio de exclusão – verdadeiro e falso – assenta-se na perspectiva da diacronia, das transformações históricas e, deste modo, há sempre, segundo o autor, um suporte institucional para silenciar "o falso" e franquear a palavra ao "verdadeiro". Como afirma Foucault, há um longo deslocamento dos lugares, onde se situam tais oposições como na fala do professor, no consultório médico, na sentença do juiz.

A reforma do Ensino Médio, com a Lei 13.415/2017, privilegia uma educação tecnicista em detrimento do ensino propedêutico, fragilizando a formação dos estudantes. No que se refere ao FUNDEB[10], por exemplo, o valor agora deve ser dividido também com as instituições de ensino técnico e profissionalizante privadas que ofertarão os cursos. Com isso, haverá uma diminuição nos repasses às instituições públicas o que poderá afetar, por exemplo, a contratação e formação continuada de professores, a manutenção, ampliação e/ou melhorias na estrutura da escola, o que pode refletir em impossibilidades de oferta dos itinerários formativos.

Diante disso, percebe-se que o alinhamento dos interesses nacionais aos interesses internacionais de mercado neoliberal configura a principal condição histórica que favorece a irrupção de discursos de valorização das liberdades individuais mobilizados para camuflar a manutenção de uma sociedade dividida em estamentos. A educação é também alinhada a tais interesses neoliberais e opera o direcionamento de diferentes grupos sociais para diferentes setores do mercado de trabalho, enquanto pulveriza o discurso de liberdade de escolha dos estudantes para seguir uma profissão e produz subjetividades correlatas.

Se a relação falso – verdadeiro, como estabelecida por Foucault, ocupou um lugar de maior importância como instrumento de controle, é preciso reconhecer, que é dela que menos se pronuncia. Aí é que mora o silêncio. E por que isso? Porque é justamente aí, o lugar de um jogo essencial, isto é, o jogo do desejo e do poder.

A construção dos discursos no fazer político é, portanto, a instância central quando analisamos os textos das leis e de maneira associada ao lugar de atuação dos atores políticos responsáveis pela governança, pelas tomadas de decisões e pelas ações políticas executadas. Ou seja, nas análises da textualidade da lei é possível propor um conjunto de valores e ideais de sociedade com o intuito de conquistar ou se manter no poder. Para

[10] O Fundeb não é um único fundo, na verdade, é um conjunto de 27 fundos (26 estaduais e 1 do Distrito Federal) que serve como mecanismo de redistribuição de recursos destinados à Educação Básica. Tem como objetivo fazer com que haja menos desigualdade de recursos entre as redes de ensino

isso, a instância política deve lidar paralelamente com as pressões oriundas da instância cidadã e, ao mesmo tempo, com os ataques feitos pela instância adversária, que por sua vez também participa da disputa pela conquista do poder político. Assim, uma forma de batalha discursiva é colocada em marcha com o intuito de influenciar a opinião pública e alcançar, por meio de um discurso persuasivo, a adesão da instância cidadã ao projeto de sociedade proposto.

O que parece não ser preocupante para esse projeto de sociedade é o investimento de recursos financeiros e humanos na formação de curso de Letras e implementação de material didático, além de pesquisas na área e o fomento de Associações de Professores de Espanhol que são severamente afetadas a partir da proposta da BNCC, a "reforma" do Ensino Médio e do modo seco e aparentemente abrupto em que a Lei 11.161/2005 é revogada. Transcrevo:

> Art. 22. Fica revogada a Lei 11.161, de 5 de agosto de 2005.
> Brasília, 16 de fevereiro de 2017; 196º da Independência e 129º da República.
> MICHEL TEMER
> *José Mendonça Bezerra Filho*

Constata-se, neste breve artigo, o Tema e o Novo, assim dispostos,

Tema	Novo
Art. 22. a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005.	Fica revogada.

Embora os documentos normativos apresentem, já estabelecidas, suas formas de produção escrita, não deixa de ser curioso a posição, na oração, estabelecida. Obviamente, o tema e o novo se materializam em posições opostas. No entanto, se analisamos, a partir da trajetória da Lei 11.161/2005, é possível fazer a leitura que é uma lei que, efetivamente, nasceu revogada.

É importante dizer, ainda, que diferentemente da Lei 11.161/2005, a Lei 13.415/2017 é aprovada por meio da Medida Provisória Nº 746, de 22 de setembro de 2016, alterando a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

Além dessa brevidade no que tange o apagamento do ensino da Língua Espanhola para o ensino médio há outros Artigos, como o 35ª, que o afetam no que concerne à

política linguística e abre precedentes para que cada comunidade possa inserir seus conhecimentos, mas, sempre com caráter optativo, como parte diversificada do currículo e sabe-se, por experiência da lei 11.161/2005, que a indefinição pode levar à procrastinação do Estado no cumprimento das normas, a exemplo, transcrevo e faço breve análise:

> Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)
> I - linguagens e suas tecnologias; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)
> II - matemática e suas tecnologias; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)
> III - ciências da natureza e suas tecnologias; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)
> IV - ciências humanas e sociais aplicadas. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)
> § 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)
> § 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)
> § 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)
> § 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)
> Brasília, 16 de fevereiro de 2017; 196º da Independência e 129º da República.
>
> MICHEL TEMER
>
> *José Mendonça Bezerra Filho*

No excerto transcrito é presumível que, sendo a BNCC, o foco do artigo 35-A, os Temas configuram a organização do discurso sob a ótica neoliberal no âmbito da educação. A proposta de reestruturação do ensino médio, apresentada por meio da Lei nº 13.415/2017, aponta para as discussões que foram travadas no final da década de 1990, quando professores e pesquisadores da educação básica se dispunham a resistir e

problematizar a reforma do ensino médio proposta no governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso. Assim proponho, no Quadro 4, a análise dos quatro parágrafos desse artigo.

Quadro 4 – Análise de Tema e Novo em Excerto da Lei 13.415/2017

TEMA	NOVO
A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do Art. 26.	deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.
A Base Nacional Comum Curricular	referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.
O ensino da língua portuguesa e da matemática	será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas
Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, ... e poderão ofertar	o estudo da língua inglesa... outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino

Fonte: Elaboração própria, 2020

Segundo o texto da lei proposto, as mudanças apresentadas para o ensino médio centram-se na possibilidade de o estudante escolher seu foco de estudo como demostrado no Artigo 35-/A, § 7º, "Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais." De natureza interpessoal, afeta o Novo "a formação integral", "construção de seu projeto de vida" "formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais." Continua no Art. 36

> § 3º A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput .
>
> § 5º Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar mais um itinerário formativo de que trata o caput .

Em tese, a escola irá ofertar um elenco de itinerários formativos (linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e sociais aplicadas, formação técnica e profissional), podendo o estudante optar por aquele que mais atende o seu projeto de vida.

É necessário lembrar que essa escolha será possibilitada a adolescentes com idade entre 15 e 17 anos e que até 2009, ano quando foi dada nova redação ao Art. 208 da Constituição Federal por meio da emenda Constitucional 59, eram excluídos da política de formação básica e, como não dizer, muitos continuam excluídos. Estariam aptos a esta decisão numa fase da vida em que ainda estão se conhecendo construindo sua identidade? E, para além dessa questão, que identidade, que formação, principalmente discursiva, essa proposta constrói?

A Lei 13.415/2017 propõe também que, gradativamente, todas as escolas com ensino médio devem passar para tempo integral. O horário, assim, foi ampliado para 1.400 horas anuais, podendo ser estendido até 1.800 com os itinerários formativos.

Analisando agora, em especial, o 4º parágrafo do artigo 35-A,

> § 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. (BRASIL, 2018)

É fundamental a percepção de como o discurso de "ordem e progresso" é inserido nesse contexto, como discurso de um único aprendizado hegemônico e de maneira difusa, uma previsão de um diálogo com as culturas que nos estabelecem como pertencentes ao continente sul-americano. Novamente, como na análise de elementos linguísticos da Lei 11.161/2005, a presença de sintagmas que indicam o caráter injuntivo, (emitirão, incluirão) da Lei marcam o 4º parágrafo. A conjuntura modal, aqui se revela no sintagma "obrigatoriamente".

A teoria de Foucault muito nos auxilia a compreender a produção discursiva que orbita em torno desse mesmo acontecimento (a proposta da lei) e como se estabelece sua relação com outros discursos (dispersos, aparentemente desconexos, singulares). É nesse exercício que se busca deslindá-lo (apesar de nunca o alcançar em sua completude), caudatário (o discurso) da complexa trama histórica e social que o precede e o enrola, e moldado pelas vontades de verdade e exercício de poder amiúde opacos e fugazes.

Tanto os aspectos que atravessam os elementos do texto como a interdiscursividade são mecanismos que possibilitam a mudança no discurso, bem como a estruturação e reestruturação das ordens do discurso. Tais processos discursivos, propostos por Foucault, são reafirmados por Fairclough em sua teoria do discurso, como

elementos essenciais da mudança social. Fairclough ainda chama a atenção para recorrências em sociedades contemporâneas que podem ser identificadas de maneira mais abrangente nos discursos. Tais recorrências, para o autor, seriam responsáveis por importantes processos de mudança que têm afetado pungentemente, como a "democratização", a "comodificação" e a "tecnologização do discurso". como é possível observar nos recentes documentos normativos das políticas educacionais e especificamente das políticas linguísticas.

> A reforma segundo o Ministério da Educação: A reforma do ensino médio é uma mudança na estrutura do sistema atual do ensino médio. Trata-se de um instrumento fundamental para a melhoria da educação no país. Ao propor a flexibilização da grade curricular, o novo modelo permitirá que o estudante escolha a área de conhecimento para aprofundar seus estudos. A nova estrutura terá uma parte que será comum e obrigatória a todas as escolas (Base Nacional Comum Curricular) e outra parte flexível. Com isso, o ensino médio aproximará ainda mais a escola da realidade dos estudantes à luz das novas demandas profissionais do mercado de trabalho. E, sobretudo, permitirá que cada um siga o caminho de suas vocações e sonhos, seja para seguir os estudos no nível superior, seja para entrar no mundo do trabalho." (Portal do MEC, Novo Ensino Médio – Dúvidas, 2017).

Sob esta dimensão, as principais mudanças são as que ocorrem a partir da entrada em vigor da BNCC em 2020. A Lei 13.415/2017 estabeleceu as mudanças estruturais e segundo a própria BNCC o objetivo, como considerado no documento é, ainda, aproximar as escolas da realidade dos estudantes. Consequentemente, leva em consideração as demandas do mercado de trabalho.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que regulariza a organização da educação no Brasil, em seu texto de 1996, não considerava a língua inglesa como estudo obrigatório. Sendo assim, como proposto na Lei 13.415/2017, e a partir da mudança na BNCC, o inglês torna-se obrigatório desde o 6º ano do ensino fundamental até o ensino médio.

O inglês passa a ser reconhecido como língua franca, portanto "desterritorializada" que "deve ser compreendida como língua de uso mundial, pela multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções na contemporaneidade" (BRASIL, 2018, p. 476).

Segundo a Lei 13.415/2017 as escolas podem, também, ofertar outras línguas estrangeiras. A preferência é pelo espanhol. O espanhol, apesar disso, não foi incluído na BNCC e não é possível adotar livros de espanhol pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático)[11] a partir de 2020.

[11] O programa é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas

O silenciamento quanto à concepção do ensino e da aprendizagem de língua espanhola está no não-dito. Pode-se compreender, como papel norteador o silenciamento por meio da BNCC e do PNLD, por exemplo. Entretanto, acredito ser importante a problematização sobre a concepção de ensino na Base Curricular. Ao sinalizar, como concepção metodológica, que deve ser privilegiada a língua desterritorializada, ao não definir propostas para outras línguas e ao não apresentar orientações sobre materiais didáticos, dentre outros elementos caros à prática pedagógica, o discurso da Lei permite o gesto de interpretação de concepção de ensino como transmissivo por uma "ordem mundial" uma rota de mão única de poder, não comprometido com as demandas de cada comunidade e decidido conforme as demandas mercadológicas.

4.4 - Análise dos dizeres dos docentes - Avaliatividade em foco

O eixo deste trabalho é a ACD, portanto, uma abordagem transdisciplinar ao estudo dos textos, que considera a "linguagem como uma forma de prática social" (FAIRCLOUGH, 1989, p.20) e que pretende "desvelar os fundamentos ideológicos do discurso, que se têm feito tão naturais ao longo do tempo que começamos a tratá-los como comuns, aceitáveis e traços naturais do discurso". Foi essa perspectiva que possibilitou o despontar de outros discursos e uma intensa mobilização de sentidos.

Nas interpretações dos dizeres dos atores sociais participantes, foi empregado o dispositivo analítico advindo da ACD em interface com a as classificações semântico-discursivas de Martin e Rose (2007) . Além disso, a ampliação do diálogo foi possível com alguns conceitos referentes aos estudos de algumas noções foucaultianas, em destaque, aquelas referentes às relações de poder e ao discurso como regime de verdade.

Ressalto que a pesquisa é de natureza interpretativa. Assim, os sentidos dos dizeres não são rígidos e únicos, são versáteis, móveis, dinâmicos, uma vez que as palavras se inscrevem em diferentes modos de organização discursivos, podendo assumir diferentes sentidos e também se colocando à mercê do equívoco.

O Quadro 5 (Perfil dos Atores Sociais) , a seguir, foi elaborado a partir das entrevistas realizadas para a constituição do *corpus* desta pesquisa. Os nomes dos

públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. (Portal do MEC)

professores participantes deste trabalho encontram-se organizados por ordem alfabética e são fictícios.

Quadro 5: Perfil dos Atores Sociais

ALBA	BERNARDA	CAMILO	GABRIELA	SALVADOR	SIMÓN
Possui licenciatura em Língua Espanhola e em Língua Portuguesa. Graduou-se em 2000, em uma faculdade pública em Belo Horizonte onde começou seus estudos de Língua espanhola. Tem 23 anos de experiência como professora de E/LE. Leciona para o ensino médio e fundamental.	Possui licenciatura em Língua Espanhola e em Língua Portuguesa. Graduou-se em 2004, em uma faculdade pública em Juiz de Fora. É mestre e doutora pela mesma Universidade. Começou seus estudos de Língua espanhola na Argentina Tem 18 anos de experiência como professora de E/LE. Leciona para o ensino médio na Rede Federal de Ensino.	Possui licenciatura em Língua Espanhola e Publicidade. Graduou-se em Letras em uma faculdade particular, no interior de Minas Gerais em 1999. Tem 24 anos de experiência como Professor de E/LE. Começõu seus estudos com aulas particulares de Espanhol. Leciona para o Ensino Médio e cursos de idiomas, inclusive a distância.	Possui licenciatura em Língua Espanhola e em Língua Portuguesa. Graduou-se em 1997, em uma faculdade pública em Belo Horizonte onde começou seus estudos de Língua espanhola. Tem 23 anos de experiência como professora de E/LE. Leciona para o ensino médio e fundamental. É coordenadora de LE na escola onde leciona atualmente.	Possui Licenciatura em Língua espanhola e Engenharia. Graduou-se em Letras em uma faculdade pública em Belo Horizonte Onde também terminou o curso de Engenharia. É nativo, de país sul américa, da Língua espanhola. Tem 22 anos de experiência como professor de E/LE. Leciona para o Ensino Médio Em rede Particular Federal de Ensino.	Possui licenciatura em Língua Espanhola e em Língua Portuguesa. Graduou-se em Letras em 1999, em uma faculdade pública em Belo Horizonte. É mestre pela mesma Universidade. Iniciou seus estudos na Espanha. Tem 24 anos de experiência como professor de E/LE. Leciona para o ensino médio e fundamental.

Fonte: elaboração própria, 2020

Há dois, dos seis professores entrevistados que atuam no ensino público federal, a maioria, portanto, leciona na rede particular de ensino em turmas integrais, ou seja, não trabalham com turmas reduzidas ou divididas. Os alunos, tampouco são divididos dentro das turmas por níveis de proficiência.

As escolas têm sua grade curricular composta por uma ou duas aulas semanais, em horários regulares, instituídos em cada instituição. Explico, pois, que as aulas de espanhol não ocupam, preferencialmente, horários invertidos ou horários específicos.[12]

A proposta de entrevistar os Professores de Espanhol, a partir das perguntas elaboradas para esta pesquisa, descritas no Capítulo 3, descortina o discurso dos docentes de língua espanhola por meio da (re)construção da sua história, sua experiência profissional, sua identidade social, e também, o envolve com interações e trocas, com as relações estabelecidas a partir dessa prática socialmente reconhecida, que é a docência.

Considero, com o suporte teórico apresentado nesta investigação, o exercício da docência. O exercício da docência é uma área de atividade humana em que há vários gêneros envolvidos, seguindo o que diz Bakhtin (2003). Assim, o que é descrito a partir da entrevista, materialidade do texto, como um gênero discursivo (ou textual), contribui para a formação social. Tendo em vista que os gêneros textuais são fatos sociais e não apenas fatos linguísticos e por considerar os professores os principais atores sociais envolvidos nessa prática discursiva, capazes de contribuir com a evolução do modelo de ensino predominante, é que analiso as descrições da sua prática docente e os obstáculos aí presentes.

Busco, nesses dizeres, referências que possibilitem entender a realidade do docente de língua espanhola, principalmente nos últimos 15 anos, seus problemas profissionais, a sua identidade e as relações criadas enquanto principal agente desta prática.

Para realizar a análise dos dizeres docentes, propostas neste capítulo, adoto também uma releitura das metafunções de MAK Halliday feita por Martin e Rose (2003). Estes últimos autores procuram pesquisar a linguagem verbal acima do nível da oração e propõem os conceitos de periodicidade e coesão (metafunção textual); de ideação (metafunção ideacional); e de avaliação (metafunção interpessoal). A aplicação desses conceitos na transcrição dos textos das entrevistas, para efeito de metodologia, será

[12] Esclareço que o que denomino "horários invertidos" são horários de aula em turno invertido ao que os alunos estão regularmente matriculados, também chamados de contraturnos. Horários específicos é minha denominação para um horário escolhido especialmente para a aula de espanhol, por exemplo, se a aula sempre nos primeiros horários ou nos últimos horários do dia de aula.

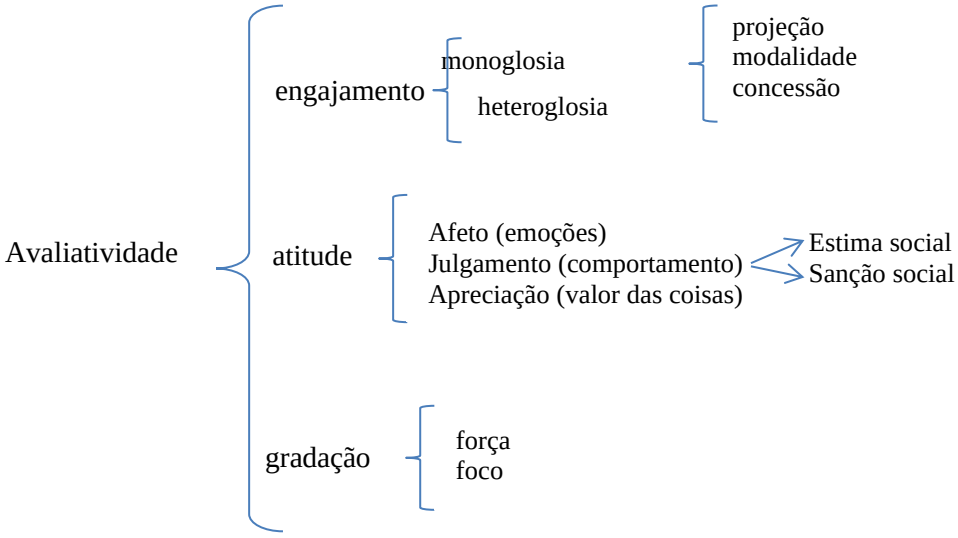
estabelecida a partir da análise das avaliações realizadas relacionada à metafunção interpessoal e projetada pela modalidade, pela polaridade ou pelo comentário.

Como já especificado no capítulo anterior, a informação flui a partir de "ondas", que se estabelecem de maneira crescente, ou seja, de pequenas até atingir as grandes ondas. A imagem metafórica das ondas se enquadra para explicar como o discurso cria expectativas, consolida-as. Há um recuo e novamente avanço, desenvolvendo assim o fluxo informacional. Dessa forma, observam Martin e Rose (2003), como já mencionado nesta investigação, nomeando como Periodicidade o sistema. Nesta seção, analiso os dizeres dos docentes observando, essencialmente, o sistema de Avaliatividade.

Esse sistema compreende três subsistemas que, por sua vez, subdividem-se, conforme explicitado no esquema que se segue: atitude, engajamento e gradação. A atitude diz respeito a sentimentos e a julgamentos que o locutor faz em relação ao mundo que o cerca. O engajamento refere-se ao reconhecimento ou não do autor ao dizer do outro, e a gradação corresponde à intensificação ou a moderação dos significados manifestados nos outros dois subsistemas.

O sistema é esquematizado por Martin e Rose (2003) como apresentado na figura

Figura 4: Sistema de Avaliatividade



Fonte: traduzido e adaptado de Martin e Rose (2003, p.54)

Martin e Rose (2003) possibilitam a análise por meio de inúmeros recursos linguísticos.

> Ao analisar textos, convém ao analista ter em mente o conceito de topologia (Martin, 1997), ou seja, a consideração de que as categorias de análise podem se aproximar mais umas das outras dependendo do objetivo do pesquisador, do contexto de produção dos textos, do material textual analisado. Martin e Rose (2006) dizem que a topologia implica a consideração de aproximação por

> características comuns entre classes estabelecidas, como uma tendência num continuum. Assim, um mesmo recurso de significação pode contribuir para a construção de avaliações diferentes. (SILVA, 2015)

É então, por meio de alguns recortes discursivos (RD), que passo à análise dos dizeres dos docentes. Cada recorte é numerado a partir da mesma numeração utilizada nas perguntas. Assim, RD1 se refere ao recorte discursivo analisado a partir das respostas à pergunta 1 da entrevista e assim sucessivamente. Entre parêntesis há a identificação do informante de acordo com o Quadro 5. Analiso os recortes, portanto, que se associam às representações e às avaliações, objetivos desta pesquisa.

RD1

Comecei a estudar espanhol em 96...97. Na faculdade...Na época era uma língua exótica e não tinha... bem... tanta demanda assim. (Professora Alba)

RD1

Bom...minha mãe adorava boleros. Aí, cada uma de *nós (as irmãs)* temos o nosso. Eu sempre gostei de espanhol mas nunca tinha estudado nada. Nem tinha nada de espanhol naquela época, né? Aí fui estudar na faculdade na época. (Professora Bernarda)

RD1

Fiz o Caminho de Santiago, com vinte e um anos. Arranhava espanhol, quer dizer, falava inglês e lá, no Caminho tem muito estrangeiro. E aí,... levei um livro, com umas frases em espanhol e deu até pra me virar... assim, ...mais ou menos. Bom, aí, quando eu voltei eu procurei aula particular de espanhol pra fazer. E minha professora dizia eu tava evoluindo muito bem. E aí eu comecei a dar aula de inglês num cursinho e com o suporte dessa professora depois de uns meses eu me arrisquei, sempre com o suporte dela...e ai comecei a dar algumas aulas de espanhol nesse cursinho que tava... começando a oferecer espanhol. Mas aí, eu senti que eu precisava e fui pra Salamanca e fiz um curso pra professores. Depois eu senti que,... bom, ... que tava entrando na moda esse negócio de Mercosul, que acabou não pegando e aí eu fui também pra Argentina e fiz um curso de Espanhol pra Negócios. Aí eu fiquei três meses lá e voltei pro Brasil. Mas enquanto eu ainda estava nessa faculdade, rolou um programa de intercâmbio pra professor de espanhol pros Estados Unidos e fiquei lá um ano e meio, dando aula numa high school. Durante esse período eu comecei a fazer também uma semipresencial de especialização na Antônio de Nebrija. E aí eu vim pra Belo Horizonte pra dar aula de espanhol no Colégio que eu tô até hoje. (Professor Camilo)

RD1

Quando eu comecei?...A gente entrou ...em 93, né? O ano eu não me lembro, eu fiz português e faltando um semestre pra eu me formar eu encaixei o espanhol , que não sabia nada, como optativa e ... eu curti...e emendei no espanhol. (Professora Gabriela)

RD1

Ah, é que eu vim do Chile pra fazer um semestre no...pro meu curso de Engenharia. Na época, o Fernando Henrique...., tava aquele negócio do Mercosul. Eu comprei a ideia que só o professor formado ia poder dar

aula de espanhol. [...] Aí eu fui fazer a faculdade... aí e... e fui trabalhar no Centro Cultural...com a embaixada e bom... fiquei. (Professor Salvador)

RD1

Ihhh...a história é longa. É que meu avô é espanhol e a gente sempre falou espanhol com ele. [...] Aí depois eu fui estudar na Espanha, fazer um curso de espanhol lá ...e voltei e fui fazer faculdade. (Professor Simón)

Todos os professores propõem uma construção discursiva simbólica de suas identidades sociais como bandeirantes que "desbravaram" a língua espanhola. Mesmo os docentes que tinham o contato por causa familiar com a língua, inclusive como idioma nativo, como é o caso do Professor Salvador, têm esse caráter de pioneiro, principalmente em se tratando dos estudos formais da língua.

A atração pelo espanhol se dá pela novidade e em alguns casos em contraste com o inglês. Algo novo para si ou para os alunos, o que os caracteriza como exploradores. Assim, na seleção lexical, faz-se tal alusão utilizando-se de "língua exótica", "nem tinha nada de espanhol naquela época" ou "comprei a ideia" ou até "tava entrando na moda". Para os entrevistados, os anos em que começaram a dar aulas, entre 1997 e 2001, eram oportunos, animadores e lhes atribuía esse caráter de pioneirismo, o que em outros momentos da entrevista, como será apontado em seus discursos, lhes conferiria uma posição hegemônica.

É possível também, notar, já nesta primeira resposta, a avaliação positiva da língua, dos Professores de Espanhol, sejam esses professores formais e informais, e do contexto da política linguística que se apresentava no final da década de 1990. No entanto, é possível notar também, a avaliação pejorativa, a frustração pela condição que os governos proporcionaram a tal política, focando nos Tratados do Mercosul.

No quadro que se segue destaco o elemento semântico-discursivo – Avaliatividade.

	Avaliação positiva		Avaliação pejorativa
Língua Professores Política	Eu sempre **gostei** de espanhol/**curti** A gente sempre **gostava de falar** espanhol com ele./ E minha professora dizia eu tava **evoluindo muito bem** [...]**o suporte** dessa professora.	Governo	tava entrando na moda ***esse negócio*** de Mercosul, que acabou não pegando/ Na época, o Fernando Henrique...., tava ***aquele negócio*** do Mercosul. Eu comprei a ideia que só o professor formado ia poder dar aula de espanhol.

	Era uma língua **exótica...**não tinha tanta demanda assim/nem tinha nada de espanhol naquela época.		

A avaliação explicitada no quadro demonstra a atitude de afeto que contribuíram para que os atores sociais iniciassem suas carreiras como professores de E/LE. Volto-me, então, para o proposto por Martin e Rose e manifesto, ainda, sobre os recortes discursivos que tal afeto se dá, muitas vezes, de maneira implícita, ou seja, por processos que indicam expressão de emoção, tal como relatado na cronologia do progresso do Professor Salvador, no excerto a seguir, do RD1. "Ah, é que eu vim do Chile pra fazer um semestre no...pro meu curso de Engenharia. Na época, o Fernando Henrique...., tava aquele negócio do Mercosul. Eu comprei a ideia que só o professor formado ia poder dar aula de espanhol." O julgamento se dá no âmbito pessoal "comprei a ideia", "eu senti que precisava".

A avaliação positiva se revela, ainda, em uma ou outra sanção que logo cria o seu contraponto e se transforma em estima social. "Arranhava espanhol", "arrisquei", "a professora disse que eu estava muito bem".(Professor Camilo).

Dessa maneira, o crescimento desse ator social, que admite, que não falava espanhol, em breve se transforma em um elogio da professora, em um momento não sabem nada e no outro já transformam a docência em língua espanhola em algo trivial. Logo, essa estima social pode ser constatada em "nunca tinha estudado nada"; "aí fui fazer faculdade"; "eu encaixei o espanhol, que não sabia nada", "emendei no espanhol". (Professoras Bernarda e Gabriela) Os atores sociais, então descrevem como foi natural, tranquilo, aprender espanhol.

Em seguida, passo a analisar as respostas sobre a avaliação da Língua Espanhola e do Docente que são os temas das perguntas 7 e 8.

RD 7

Pois é...isso varia de escola pra escola. Mesmo tendo uma aula por semana dá pra valorizar a gente, o professor. Eu sempre tive liberdade pra tocar meus projetos. Porque no (*nome da escola*) a gente valoriza muito a cultura, que é uma forma de mostrar a América Latina...pra ficar mais interessante, despertar o interesse...pra valorizar a cultura. E aí acho que a gente consegue se ver, né? (Professora Alba)

RD 7 e 8

Como o professor de línguas é relegado sempre a um segundo plano, até a um terceiro plano, né, junto com artes, filosofia...fica mais difícil a gente trabalhar essa valorização. A gente sabe que é importante falar uma, duas, até mais línguas porque os trabalhos cobram isso. Mas tem aí uma cegueira em quem administra....a escola, né? ...A educação...Então a gente sempre fica como pouco importante, parece que pouco necessário até...sabendo que é justo o contrário. Mas quando tem que tirar um horário, perder uma aula sempre somos nós. (Professora Bernarda)

RD 7 e 8

Eu tento sempre desenvolver essa valorização no aluno. A escola, a gente sabe que não valoriza muito, né? Embora eles façam uma propaganda e esforço pra mostrar que não é assim, não valorizam. Então depende muito da gente mesmo...pra desenvolver nossas aulas com qualidade, pra desenvolver nossos projetos...mas é sempre mais trabalhoso, né? ...que português, matemática ... Tentar convencer os alunos de alguma coisa que, na verdade, você sabe que é importante mas a escola não te ajuda muito a...a criar essa cultura. (Professor Camilo)

RD 7 e 8

[...] a gente até brinca muito, entre a gente, né? Usa o termo submatéria, tipo Educação Física, Ensino Religioso e isso te influencia mesmo. Como você tem a valorização de português e matemática, que são os latifundiários, mas isso varia muito de escola pra escola. Se você se sente mais valorizado numa escola, acho que a gente dá mais o gás, né? Tem mais resposta...e aí dá pra criar projetos, né? Aí o profissional se sente mais valorizado nesse sentido. (Professora Gabriela)

RD 7

Pra mim é importantíssimo, né?...Ainda mais num país que é uma ilha num mar que fala espanhol. É isso que falo com meus alunos. Mas você tem que falar BEM o espanhol. O diferencial, por exemplo, numa multinacional onde todo mundo fala inglês é você falar BEM o espanhol. E todo mundo já sabe que o brasileiro diz que fala espanhol e não da conta nem de responder um e-mail. Isso é uma desvalorização, né? É essa cultura do mais ou menos que eu tento tirar da cabeça dos alunos. (Professor Salvador)

RD 7

[...] dentro das condições que a gente tem...e eu tô falando de escola regular... nosso papel é de contribuir com a formação do aluno [...]eu sempre falo assim, a língua estrangeira ensina o menino a enxergar pelo olhar do outro. Meu compromisso é esse. E...hoje em dia, nesse mundo globalizado, se você não enxergar o outro...né? Você não sabe se posicionar. (Professor Simón)

Nos RDs 7 e 8, imediatamente anteriores, os pressupostos do sistema de Avaliatividade possibilitaram identificar julgamentos e avaliações na medida em que vieram à tona questões sobre identidade e subjetividade. A identidade passa aqui pelo olhar do outro. E é esse outro que detém o poder da avaliação que se faz da língua espanhola. Essa dependência do olhar do outro ressalta e reforça que a construção de uma persona textual lida com posicionamentos interpessoais. Emerge dessa relação a representação social desses atores.

Dessa forma, é possível inferir, a partir da maioria dos dizeres, em que há um julgamento positivo, esse é social. Os professores, assim, avaliam o seu papel como

docentes na avaliação refletida pela escola, alunos ou pela própria conjuntura social como o trabalho.

Abro aqui um pequeno parêntesis, por se tratar de conceito singular, salientado por estudiosos de uma ótica distinta da análise do discurso a concepção de *ethos* como uma estratégia de um modo de representação. A perspectiva de Fairclough (2001, p. 207) conecta o conceito de *ethos* à construção da subjetividade dos sujeitos, suas identidades sociais e tipos de "eu", nas interações. Segundo ele, por meio do *ethos*, é possível unir inúmeras características, não somente do discurso, mas também do comportamento em geral, que propiciam uma versão particular do "eu". Deste modo, os dados sobre Afeto, Julgamento e Apreciação possibilitam tecer considerações sobre como as emoções entram em cena na construção da representação do "eu".

Assim sendo, a representação social, como fenômeno, envolve os campos cognitivos, afetivos, pois, quando os sujeitos se movem para compreender e simbolizar um sentido ao mundo, realizam isso por meio de emoções, de sentimentos e de paixão; e também sociais, porque as bases da cognição e do afeto estão situadas na realidade social, como também seus meios de produção se encontram em uma infinidade de lugares sociais.

Consoante a Fairclough (2001), o discurso é prática que não se limita à representação, mas expressa a significação de tudo que existe, compondo e construindo o mundo em sentido.

Os professores, agentes desta pesquisa, por vezes, referem-se ao que sentem com relação a esse outro, ou adotam uma postura de apreciação daquele contexto, esperando que o olhar do outro reflita a sua valorização ao mesmo tempo que ele reflete a posição desse outro, que está por vezes, hierarquicamente, em outra posição social e, portanto, representam poder.

"Mas tem aí uma cegueira em quem administra...a escola, né?...A educação..." (Professora Bernarda)

"Como o professor de línguas é relegado sempre a um segundo plano, até a um terceiro plano, né [...]...Então a gente sempre fica como pouco importante, parece que pouco necessário." (Professora Bernarda)

"Embora eles façam uma propaganda e esforço pra mostrar que não é assim, não valorizam..." (Professor Camilo)

A partir dessa reflexão do olhar do outro, os julgamentos, se dão no campo semântico da estima social, o qual se realiza em termos de comportamento de

normalidade, mas sob o status negativo. Constato, destacando os vocábulos com um sublinhado, tal proposição.

"[...] mas a escola não te ajuda muito a...a criar essa cultura." (Professor Camilo)

"[...]Usa o termo submatéria, tipo Educação Física, Ensino Religioso e isso te influencia mesmo". (Professora Gabriela)

O Julgamento se dá como processo de representação individual, natureza e características da sua função, seu valor nos processos de ensino e de aprendizagem ou em termos de reações que ele provoca nesses sujeitos. O Julgamento dessa representação é, na maior parte das vezes positivo. Ele se realiza em termos de habilidade/capacidade, ou seja, apontando o quão disposto e decisivo é para a aprendizagem como verificado nos recortes que se seguem.

"Eu sempre tive liberdade pra tocar meus projetos. [...] pra ficar mais interessante, despertar o interesse...pra valorizar a cultura." (Professora Alba)

"a gente *(nós)* sempre fica como pouco importante, parece que pouco necessário até...sabendo que é justo o contrário." (Professora Bernarda)

"Eu tento sempre desenvolver essa valorização no aluno. [...] Então, depende muito da gente mesmo...pra desenvolver nossas aulas com qualidade, pra desenvolver nossos projetos..." (Professor Camilo)

"Pra mim é importantíssimo, né?[...] É essa cultura do mais ou menos que eu tento tirar da cabeça dos alunos. "(Professor Salvador)

"nosso papel é de contribuir com a formação do aluno [...] Meu compromisso é esse.

A Estima Social realiza-se em termos de capacidade. Diferentemente do que é sugerido sobre a instituição, que é o lugar da não valorização, o julgamento que faz dos docentes é de aprovação de seu próprio comportamento. Este julgamento está baseado na concepção do que é aceito positivamente, enquanto valores éticos. Dessa forma, o professor tem o protagonismo (Eu, nosso, nossa meus, meu, nós). Ele relaciona essa tomada de posição a palavras como qualidade, compromisso, projetos, importantíssimo, interessante e pauta suas atitudes e as julga, positivamente, compreendendo-as como posturas aceitas socialmente, no sentido de estabelecer uma harmonia inclusive com o interlocutor, buscando também sua aprovação, usando a palavra "né".

Não poderia deixar de comentar que, a Lei 13.415/2017 propõe uma autonomia dos estudantes de Ensino Médio quando esse constrói seu itinerário formativo, como destacado no artigo 36-A, da Lei, já analisada na seção anterior. No entanto, por meio dos discursos apresentados pelos professores, vemos que são eles que despontam no centro das práticas educativas.

Passemos então ao próximo recorte.

RD 9

Bom, os pais até vão quando tem apresentação de trabalhos interdisciplinares, porque lá no (nome da escola) nós propomos projetos, tem dias específicos da Língua Espanhola. Mas os pais falam também, inacreditavelmente, que "ah, o espanhol é muito difícil"..que o nível de cobrança é muito alto, aí entram em contato com a escola e aí vão na reunião e falam. Agora os alunos encaram como qualquer outra matéria. Mas adolescente, não tem essa cultura de que estudar espanhol vai ser importante... mas hoje em dia com as viagens ...melhorou essa relação do aluno com a língua porque eles podem viajar e aí a recepção dos alunos melhorou mesmo. (Professora Alba)

RD 9

Alguns pais valorizam, até queriam fazer espanhol também. Alguns porque têm experiências no exterior, outros porque é um diferencial no trabalho ...então eles valorizam nesse aspecto, né? Mais como a gente já falou, por se tratar de uma disciplina de segunda ordem ...aí muitos não estão interessados, não se interessam em saber a nota dos alunos, nas reuniões de pais dificilmente somos procurados e quando acontece é por causa de uma surpresa com a nota. Nós temos alguns tipos de alunos, tipo, no terceiro que eles escolhem, né? Ou os alunos que são os desacreditados do inglês, ou o contrário, alunos muito bons. Que fazem porque gostam, ou porque já são bons no inglês e assim, que querem aprender outra língua, que já viajaram pra Argentina e que curtem a aula. (Professora Bernarda)

RD 9

Sinto, em termos essa valorização. Até tem muito trabalhos interdisciplinares. Tem semana de línguas. Mas eu acho também que vem muito do profissional se sentir desvalorizado. E quando você começa a se sentir assim você tem que fazer alguma coisa pra se impor. Mostrando a importância daquela disciplina. Agora, lá no (nome da escola), no ano passado alguns meninos fizeram e foram aprovados no *DELE (Diploma de Español Lengua Extranjera)*. A nossa coordenadora sempre levanta nossa bola. Mas é um movimento constante. Coisa que matemática, biologia, não têm que fazer. Eu estando lá na frente e dando a minha aula bem dada, tá bom. Com o espanhol não é assim, né? Você tem que provar pros pais, pros alunos, pra escola, pra todo mundo que aquilo é importante. E é essa imposição, assim, que faz com os outros valorizem também. Mas eu vejo os bons resultados, nos alunos e nas nossas contribuições na escola. (Professor Camilo)

RD 9

Olha, em relação aos pais eu não percebo nada de valorização não. Mas, implicitamente, a gente acredita que eles não são...neutros... ou é porque os alunos são autônomos, não é nada disso. Porque se tem um sábado letivo e tem uma aula de espanhol no sábado à tarde a sabe que rola um bilhetinho, "ah, o aluno pode ir embora", e tal. Mas a gente não tem contato com os pais em reunião. Esse é o papel da coordenação lá no (nome da escola). Agora, quando tem que comprar livro, paradidático, a família comparece, mas a gente sabe que a escola tem um nível social mais alto, né? Eles não vão sem material, essas coisas. Agora, os alunos, principalmente do ensino médio valorizam também, porque eles sabem que não tem tempo pra fazer cursinho fora, e a maioria conhece os Estados Unidos e muitos países da América Latina, Cancún, aí

eles empolgam. E também porque é uma aula mais leve, mais interativa e eles têm uma rotina muito pesada. Então, também rola que é uma aula de desestressar. (Professora Gabriela)

RD 9

Bom quando os pais são da área técnica eles ficam, né?... "por que que tem espanhol?" Mas aí se o cara viaja ele vê que não fala nada de espanhol e vê que o menino tem que aprender mesmo. O bom é que a gente é muito bem quisto. Eles enxergam que o nosso trabalho é profissional. Nunca vai ter a valorização que tem uma matemática, o português...mas nós fazemos muitos trabalhos interdisciplinares e que ajudam muito todo mundo entender que não tem conhecimento isolado do outro, né? Tudo é importante. Agora o que ajuda muito também é que lá no (nome da escola) tem um intercâmbio. Aí, quando o menino vê a prática da coisa ele vê que é importante, ele se interessa muito mais. E hoje em dia também esses meninos não vão trabalhar num país só, né? Eles vão trabalhar 3 anos aqui, dois anos ali... (Professor Salvador)

RD 9

Olha com a gente tem espanhol há muitos anos todo mundo já se acostumou que tem duas línguas estrangeiras. Os pais sabem que tem a história, a biologia e o espanhol. Então não tem grandes diferenças de tratamento, não. Há muitos anos que eu não escuto esse papo de "espanhol pra quê mesmo?" Então os meninos consideram tão importante, como qualquer outra disciplina, fazem dever, leem os livros, os paradidáticos, né? ...que a gente indica. Mas acho que isso foi um processo de construção durante uns bons anos. Mas aí quando eles chegam no final do 2º, no 3º, que eles vão ficando...também...mais velhos, eles ficam mais apertados, né? Então, os meninos mais novos curtem mais. Mas não chega a ter uma reclamação, um "Ah, não vou fazer". (Professor Simón)

As respostas, dispostas nos RDs anteriores, apresentam atores sociais muito conectados à visão tecnicista do ensino de Línguas Estrangeiras traçada por meio de analogias econômicas, na qual os estudantes são preparados na escola, para atuar no mundo do trabalho e no qual a escola, o aluno, os pais parecem exercer um poder hierarquicamente superior à autoridade do professor.

"Você tem que <u>provar</u> pros pais, pros alunos, pra escola, pra todo mundo que aquilo é importante" citando o professor Camilo. E onde está a "prova"? No que o estudante conseguiu realizar no seu ofício e o quanto aquele investimento rendeu. Exploro, por conseguinte, a atitude de <u>apreciação</u>. Essa atitude é demostrada quando as práticas discursivas passam pelo valor. Nos destaques sublinhados é possível recorrer a essa análise.

(...) "o <u>nível de cobrança</u> é muito <u>alto</u>" (...) Agora os alunos encaram como <u>qualquer outra matéria</u>. (...) <u>vai ser importante</u>... (Professora Alba)

A atribuição de valor é por vezes "monetária", ou podemos dizer "numérica". O aprendizado é valorizado quando há "cobrança" e "nota". O futuro "vai ser importante", portanto, há de se construir um currículo para o mundo do trabalho.

"Alguns pais valorizam, (...) porque têm experiências no exterior, outros porque é um diferencial no trabalho ...então eles valorizam nesse aspecto (...) nas reuniões de pais dificilmente somos procurados e quando acontece é por causa de uma surpresa com a nota. (...) os alunos que escolhem curtem a aula." (Professora Bernarda)

É possível atrelar o valor, portanto, ao mundo do trabalho, o "diferencial no trabalho" é valorizado pelos pais, ainda que os alunos tenham, na sua atitude o afeto, assim se eles escolhem eles "curtem". (...) Sinto, em termos, essa valorização. (...) Mostrando a importância daquela disciplina. (...) alguns meninos fizeram e foram aprovados no *DELE (Diploma de Español Lengua Extranjera)*. A nossa coordenadora sempre levanta nossa bola. (Professor Camilo)

O valor positivo também se dá por meio de conquistas institucionais "aprovados no DELE" que podem incrementar um currículo. Em contraponto, a atitude dos professores, assim como a dos alunos, analisada anteriormente, está atribuída pelo afeto "levanta a nossa bola". Ainda que a valorização não seja algo absoluto "em termos".

Neste recorte exponho também a relação "monetária" da educação. "Em relação aos pais eu não percebo nada de valorização não. Mas a gente acredita que eles não são...neutros" (...) Agora, quando tem que comprar livro, paradidático, a família comparece, mas a gente sabe que a escola tem um nível social mais alto, (...) Agora, os alunos, principalmente do ensino médio valorizam também, porque eles sabem que (...) não têm tempo pra fazer cursinho fora, (...) E também porque é uma aula mais leve e eles têm uma rotina muito pesada." (Professora Gabriela)

Aqui, as responsabilidades para o trabalho são reconhecidas, já que os alunos sabem que o seu tempo é valioso, "não têm tempo pra fazer cursinho fora". Diante de "uma rotina pesada", provocada pelos esforços para o êxito nas demais disciplinas de um currículo do ensino médio, o momento do descanso também é valorizado, como em qualquer outra atividade trabalhista. Se se trabalha tanto há de se merecer os momentos de ócio, de lazer, em uma "aula mais leve". Nesse contraponto, é concebível refletir sobre a valorização da disciplina de Língua Espanhola nas escolas regulares descritas neste estudo.

Outro ponto importante no discurso da professora Gabriela é a monetização da educação. Nesses destaques da sua fala os pais não valorizam, parecem inertes até que a oportunidade de mostrar o apreço à disciplina se dá na "compra" do material e não poderia ser diferente em uma instituição frequentada por estudantes com o nível social é alto. O comparecimento da família está focado em uma relação financeira com a educação. Os

requisitos para a atribuição de valor à escola, ao aprendizado estão postas no capital investido.

Assim também, aparece na fala do professor Simón, o seguinte: "Os pais sabem que tem a história, a biologia e o espanhol. Então não tem grandes diferenças de tratamento, (...) os meninos consideram tão importante, como qualquer outra disciplina, fazem dever, leem os livros paradidáticos (...) no final do 2º, no 3º, que eles vão ficando...também...mais velhos, eles ficam mais apertados, né? Então, os meninos mais novos curtem mais." (Professor Simón)

Mais uma vez destaco a rotina mais "apertada" e a quantificação do propósito educacional. Os alunos "fazem deveres" e "leem livros". É por meio dessa quantificação, do palpável que se faz possível conferir valor, e "considerar importante" qualquer disciplina. O singular da fala do professor Simón está no valor igualitário entre o espanhol e outras disciplinas, já nominadas em respostas anteriores como "submatérias".

São descritos também a forma de valorar por meio do concreto, do palpável, do que se pode ver construído. Por isso, o seguinte depoimento.

" os pais são da área técnica eles ficam "por que que tem espanhol?" (...) O bom é que a gente é muito bem quisto. Eles enxergam que o nosso trabalho é profissional. Nunca vai ter a valorização que tem uma matemática, o português (...)Tudo é importante. Agora o que ajuda muito também (...) tem um intercâmbio. (...) vê a prática da coisa ele vê que é importante, (...) E hoje em dia também esses meninos não vão trabalhar num país só, né? Eles vão trabalhar 3 anos aqui, dois anos ali...(Professor Salvador)

"É na prática da coisa", no "intercâmbio" que os pais da "área técnica" percebem o valor da Língua Espanhola. São nas práticas do trabalho tecnicista que o espanhol ganha algum valor. Valor que será então, explorado quando o futuro trabalhador não estiver executando seus serviços "só num país" E no caso do espanhol, não se trata de um valor alto como "matemática e português". Outro destaque dessa fala é o fato de outra qualidade ser confiada ao professor. Ele é reconhecido como profissional e assim também tem, talvez, os mesmos percursos desses futuros profissionais. Novamente, o professor atribui relevância a si mesmo por meio do afeto, os professores são, portanto, demostrados em uma avaliação positiva, "bem quistos". (Professor Salvador)

De maneira similar aos exemplos anteriores, destaco nos RD 10, uma forma habitual de representar a disciplina de Língua Espanhola, no contexto apontado pelos atores sociais. Por meio de uma entidade nominada como "o espanhol". É uma entidade que ocorre nos discursos de cada ator social mas que podem ser representação da escola,

do aluno, do sistema político, econômico ou social, e propõe que dois subsistemas interajam: atitude e gradação.

Desse modo, analiso, os RD a seguir a partir dos destaques dos tipos de julgamento, "estima social" e "sanção social", bem como um dos tipos de apreciação, o "valor social", que aponta a relevância social das coisas.

Ainda na análise desse recorte, aponto o subsistema Gradação que se subdivide em dois mecanismos. Um deles é denominado Foco. Tem por função, ainda, acentuar ou amenizar determinada perspectiva. Além do mecanismo de Foco, os recursos de Gradação podem também ser realizados pelo mecanismo de Força da avaliação, e nos discursos dos docentes há diversos recursos para que possamos graduar e reforçar a nossa avaliação sobre algo, dentre eles, os mecanismos de repetição e a utilização de prefixos e sufixos que aumentam ou diminuem a força das avaliações.

Além disso, podemos depreender desses dados uma mostra de como os atores sociais constroem implicitamente uma avaliação com a finalidade de expor sua subjetividade, as escolhas evidenciam um conjunto de valores e crenças em relação à prática social destes atores.

RD 10

Bom, na verdade quando eu entrei no (nome da escola) era espanhol era na 1ª série do Ensino Médio e pronto. Eram duas aulas. Então era assim, no primeiro ano e sumia. Isso foi muito difícil. Porque, para convencer que uma coisa é importante tendo em um ano da sua escolaridade e depois sumia. Aí passou um tempo eles implantaram na terceira série, tipo pré-vestibular, que ainda era primeira e segunda etapa da Federal. Acho que eram dez questões. Aí a gente tinha como ter que ser aceito. Aí em 2006 a escola colocou do sexto a primeira série do ensino médio e o terceiro ano da terceira série continuou como opcional. Em 2010 o colégio, acho que 2010/2011 não me lembro mais acrescentou do sexto à 3ª Série do Ensino Médio, obrigatório. E lá no (nome da escola) teve essa valorização até tardia. Em 98 já tinha do sexto ao 3º lá no (nome de escola). Quando começou, tem a ver com mais ou menos também por modismo. Sempre que implanta é porque todas as escolas estão implantando. Como agora eles estão fazendo com o bilinguismo. Não sabem o que fazer mas implanta porque está todo mundo fazendo. Mas eu acho que em 2005 a 2007/2008 foi o auge do espanhol em quase todas as escolas de Belo Horizonte.

(Professora Alba)

RD 10

Eu comecei a dar aula de espanhol no momento que tava no auge já, assim, tinha um monte de escola que tinha e tudo. Lá no (nome da escola), começou muito por causa da lei, né? Mas os pais já viajavam, já iam ter trabalho na América Latina, acho que desde tipo 99/2000 mais ou menos. E por um bom tempo, você vê, que meu primeiro concurso foi em 99 pra começar em 2000, teve uma valorização, sim. Eu dei aula na prefeitura até 2006. Mas a maioria da cidade tinha aula mais pro ensino fundamental. Na prefeitura era, basicamente, o fundamental. Em 2006 e 2007, eu fui substituta na Federal e depois eu já fui lá pro (nome da escola). Depois foi o concurso da (nome de escola). Então, nesses lugares eu não notei o que seria uma

valorização nas escolas, por exemplo, particulares, se tinha muito cursinho, porque não foi muito minha experiência. Mas, é claro, que já teve um momento que era mais comentado, sim. Até lá no Colégio tem umas conversas já de diminuir, essas coisas. (Professora Bernarda)

RD 10

Foi mais quando teve a criação do Mercosul e a obrigação do ensino. Acho que todo mundo viu que teve mais procura. Até assim, meus horários de aula particular eram sempre lotados. Mas nunca foi valorizado e vamos sem sinceros, né, tem disciplina que vai ter ali sempre o seu lugar, que são as top, biologia, matemática, português... mas tinha os pais que até colocavam os meninos no espanhol e no inglês. E acho que foi nessa época aí do Lula...E hoje esse valor é menor a não ser *pro* aluno que quer estudar fora, por causa de família. Então acho que foi mais valorizado mesmo quando ficou obrigatório. (Professor Camilo)

RD 10

Quando eu comecei a dar aula foi na época do boom do espanhol, né. Ai todas as escolas começaram a colocar isso lá em 98/99, uma coisa assim. E foi abrindo cursinho e você via que a aula lotava no espanhol. E por volta de 2007 que a coisa começou a esfriar. E aí você teve aí cerca de 10 anos do espanhol bacana. Com procura e tal. Aí lá pra 2007 foi esfriando e foram passando espanhol pra uma vez por semana. Outras escolas deixando só no ensino médio. Você via que no cursinho não tinha tanta procura assim. Aquelas modas de espanhol de negócios, turismo e não sei mais que foram acabando também. (Professora Gabriela)

RD 10

Começa que todo brasileiro fala espanhol, né. Então a gente tem um problema já pra fechar turma dos níveis mais avançados porque o cara acha que já se vira. Mas eu acho que foi lá em 2007 a 2010 a valorização. Depois também entraram numa de que...esse projeto copa, começou lá em 2012 e tinha um monte de nativo dando aula de espanhol e não era bom, também. Mas a queda mesmo tem a ver com a situação econômica mesmo. O Mercosul não tá dando muito certo. O cara que vai trabalhar na Tailândia vai aprender inglês, não vai aprender espanhol...(Professor Salvador)

RD 10

Eu acho que quando começou a negociação do Mercosul já começou um interesse. Precisamos conversar com os nossos vizinhos, e o comércio, e aí veio nesse caminho. E veio num crescente, né? E aí chegou lá na questão da obrigatoriedade e aí teve um crescimento enorme, principalmente, no Ensino Médio. Mais recente aí deu uma esfriada e porque também o Mercosul deu uma esfriada. Mas as escolas foram tirando mesmo o espanhol depois que a lei caiu. Porque isso nem se discutia, antes dessa revisão do ensino médio já era algo que já tava posto. Aliás não se discutia mesmo porque mesmo com a obrigatoriedade muita escola não colocou no Ensino Médio e pronto. E agora, eu acho que existe uma tendência, acho que no fundamental não, mas no Ensino Médio, se a coisa continuar desse jeito não vai sobreviver. E como esse negócio da obrigatoriedade do inglês. Vai tirar aula de onde? Vai tirar do espanhol. Mas esse negócio também de educação bilingue é modismo. Precisamos de professor de matemática que fale inglês. Gente, não vai encontrar. Aí vai ser como foi com o espanhol. Abre curso, abre habilitação na faculdade... (Professor Simón)

A maioria dos participantes entende que, o valor positivo da disciplina de língua espanhola está diretamente ligado à frequência em que uma aula de espanhol ocorre. No seu discurso, a obrigatoriedade também tem sua relevância, mas não aparece como

preponderante para o sucesso da disciplina. Então, quanto mais aulas de espanhol, mais proeminência pode ser constatada. A frequência não é um elemento, no entanto, que aparece na Lei 11.161/2005, que não cita, por exemplo, carga horária. A formação do professor, a possibilidade de ter aulas em Centros de Idiomas, a escolha consciente por determinado itinerário formativo, possibilidades de, talvez, existirem turmas reduzidas ou divididas por proficiência, de ver contemplada a disciplina com um planejamento curricular na BNCC, portanto, a qualidade do ensino de língua espanhola está em silêncio no discurso dos professores.

Um acontecimento histórico pauta a percepção dos participantes para o êxito da implantação do espanhol nas escolas: os Tratados do Mercosul. Cabe dizer que se trata de um tratado, essencialmente, de ordem econômica, citado na justificação do Projeto de Lei 3.987/200, do Deputado Átila Lira, que deu origem à Lei 11.161/2005 mas dispensado na Medida Provisória 746, de 2016, que provocou a Lei 13.415/2017 e seu Artigo 22 "Fica revogada a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005."

Em 2010, ou seja, o prazo que as escolas teriam para implantar o espanhol em seus currículos, já havia uma crise econômica internacional, um arrefecimento do Mercosul e uma certa delonga na ocupação dos prometidos postos para professores graduados em Língua Espanhola. "A coisa foi esfriando" porque, como já dito na análise dos documentos, há um silêncio sobre como os gestores escolares implantariam o que estava determinado na Lei, além das discussões de currículos básicos que não tinham tanta abrangência. O discurso dos diversos atores sociais, envolvidos nessas práticas, expressa e naturaliza certas posições intersubjetivas e, em última instância, ideológicas.
A seguir, ressalto os exemplos.

"Isso foi <u>muito</u> difícil. Porque para convencer que uma coisa <u>é importante</u> tendo em um ano da sua escolaridade e depois sumia. (...) <u>Aí a gente tinha como ter que ser aceito</u>. (...) Quando começou, tem a ver com mais ou menos também por <u>modismo</u>. Sempre que implanta é porque <u>todas as escolas estão implantando</u>." (Professora Alba)

"Na época do ***<u>boom</u>*** do espanhol (...) <u>abrindo</u> cursinho e você via que <u>a aula lotava</u> (...) aí você teve aí cerca de 10 anos do espanhol <u>bacana</u>." (Professora Gabriela)

A valorização descrita apresenta uma gradação de <u>força</u>, "importante", "bacana", "*boom*", "lotava" e <u>foco</u>, "aceito", "todas estão implantando". Também apresenta uma sanção social quando trata do "modismo", que aparece, ainda, no discurso da professora Gabriela "Aquelas modas de espanhol de negócios..."

A questão da frequência destaca também uma gradação de força, "Então, acho que foi <u>mais valorizado</u> mesmo quando ficou <u>obrigatório</u>. (...) Tinha <u>um monte</u> de escola que

tinha e tudo (...) Até lá no Colégio tem umas conversas já de diminuir" (Professora Bernarda); "hoje esse valor é menor" (Professor Camilo)

É pertinente descrever a valorização por meio da gradação de força "um monte" "mais valorizado", "tudo", e "diminuir", "valor menos" e a característica de obrigatório/ obrigatoriedade da efetivação do espanhol nas escolas. "E veio num crescente, né? E aí chegou lá na questão da obrigatoriedade e aí teve um crescimento enorme". A "tendência" de crescimento começa em data anterior a 2005, ano da Lei 11.161, mas o "auge" só acontece nas escolas particulares, pelo menos até 2010.

Esse tipo de julgamento revela característica de inclusão/exclusão, "Vai tirar aula de onde? Vai tirar do espanhol" revela, inclusive, que os docentes estão completamente cientes das limitações de horário, infraestrutura, e que uma política de ensino de Língua Espanhola não vigora nas escolas. "Abre curso, abre habilitação na faculdade... " (Professor Simón).

Os recortes discursivos, que analiso a seguir, dizem sobre a Lei 11.161/2005 desde sua implantação até sua revogação e seu impacto tanto nos docentes como nos outros atores sociais da comunidade escolar. Analiso, ainda, nos mesmos moldes, a Lei 13.415/2017. Organizo as três respostas no mesmo bloco porque os participantes trazem respostas de uma questão na outra. Quando há uma nítida marcação de uma Lei ou outra discrimino no RD correspondente.

RD 11, 12, 13

Conheci sim, mas não profundamente. Não tinha tanto contato. Não era uma pauta explícita nas escolas que eu trabalhei. Eu sabia que tinha até 2010 pra colocar na escola, que era prioritariamente o ensino médio, que tinha diretrizes...dos centros de línguas, que ninguém entendeu muito como é que era isso. Isso é que eu conheci. Teve um impacto sim, na diversidade. Eu acho que falar em espanhol e falar de uma cultura. Quando se ensina espanhol você vê. A diversidade cultural é muito grande. Então acho que se abriu mais para isso e que talvez antes dessa lei os meninos nem saberiam quais são os países que falam espanhol. O ensino de espanhol seria um ensino multicultural e o leque é muito grande. Por exemplo, o mercado editorial se acha que me deu um bom salto. Quando a gente começou não tinha nada. Era uma dificuldade conseguir uma fita cassete para passar e ainda a qualidade era horrorosa. Aí as empresas começaram a investir na produção de material.

(13.415/2017)

Ela não fala em língua estrangeira ela fala em língua franca por isso ela coloca a obrigatoriedade só no inglês e não mais em Língua Estrangeira Moderna. Eles criaram uma mágica que o Brasil inteiro vai falar inglês Nessa lei eles colocam a obrigatoriedade de modismos. Eles colocam que se tiver uma segunda língua que, preferencialmente, seja o espanhol. E é assim quando eles montam BNCC. As competências e

habilidades do espanhol, a gente que está fazendo na escola. A gente tá pegando BNCC do inglês e fazer uma colcha de retalhos a gente pega as habilidades de português, faz uma miscelânea ali. (Professora Alba)

RD 11,12,13

A língua já era oferecida (nome da Escola). Ali tem uma cultura assim vamos estar na vanguarda para servir de modelo pra outras instituições de ensino. Mas com a Lei, aí fizeram concurso pra mais professores, etc. Esse é impacto, né? Mas a Lei veio na contramão porque o crescimento foi anterior a ela e em 2010 a gente já ouvia caso de que não tinha mais espanhol numa escola...Porque as escolas públicas fizeram concurso. Agora essa outra lei, o que me preocupa é que faz com que o inglês seja a língua do Ensino Médio e desobriga o espanhol. Aí, ao invés de ter as duas línguas, ou até outras línguas vão criar essa demanda só pro inglês. Então eu não sei que rumo isso vai tomar mas eu já tô sofrendo as consequências. Quando aparece uma lei que obriga as escolas a implantar uma disciplina, isso não só com o espanhol mas com música, cultura africana, as escolas vão protelando e fazem o mínimo. Elas acatam mas não fazem nada pra ajudar. E aí quando a lei acaba é fácil tirar. Descartando todo o benefício que os alunos estavam tendo. Opta-se pela comodidade. Eu não vi nenhuma tentativa de "Ah, vamos fazer no contraturno, vamos fazer como oficina, vamos manter", pensando num ganho com a disciplina" (Professora Bernarda)

RD 11,12,13

Não conheço a fundo a Lei. Eu estava dando aula em colégio, mas só sei que é sobre obrigatoriedade do espanhol. Mas mesmo que eu não soubesse da Lei é inegável o impacto. Acho que se a gente conhece um pouquinho de América Latina é por causa do estudo de espanhol. Porque tenho ex-alunos que hoje moram fora e se interessaram em ir pra Espanha, pra Argentina, pra Colômbia porque estudaram espanhol. E eles não começaram em cursinho nem porque fica tocando música no rádio. Fomos nós, Professores de Espanhol e muitos, por causa da Lei fizeram aí concurso e tal que esses alunos conhecem espanhol. Então teve impacto nos alunos, impacto cultural. Abriu a cabeça dos meninos. Que não adianta você só achar que fala espanhol. Mas eu só não sei se as escolas perceberam essa importância, né? Dessa diversidade. De poder oferecer mais do que o inglês, que tem uma língua culturalmente muito diferente da nossa. Agora, essa lei do ensino médio, por parte dos professores, gerou essa desconfiança, né? "Que dia que eu vou ser mandado embora?"(Professor Camilo)

RD 11,12,13

É a Lei da obrigação, né? É...pelo que eu vi o espanhol morreu *(risos)* Não sei se, se não tivesse a Lei, o espanhol tinha tido mais vida mas, é.... o espanhol morreu. Porque as escolas ficaram muito focadas nisso. Pras escolas ficou até uma coisa de uma compreensão difícil. E como era um diferencial nas particulares, agora que todo mundo iria oferecer vamos ficar no mínimo mesmo, só pra cumpri a Lei, só pra constar. Então, na realidade aqui da escola não teve impacto nem quando começou nem quando terminou. Agora, dessa Lei (13.415/2017) só sei que ela acabou com essa obrigatoriedade. Tem o negócio lá de "preferencialmente espanhol", mas os meninos já têm uma carga horária tão espremida que, pelo menos, é mais uma aula de biologia, sei lá. Lá no (nome da escola) é porque eles dão um valor mesmo pra idiomas, então continua, por enquanto, do mesmo jeito. Até porque ainda tem no ENEM. E como não tem programa na BNCC a gente tá mais liberado, a gente não segue programa. (Professora Gabriela)

RD 11,12,13

O espanhol já tinha sido consolidado antes dessa lei. As escolas particulares, inclusive, usam pra chamar aluno. Mas houve uma expansão, sim. Só que foi meio atropelado. Tinha umas coisas na Lei, nem lembro mais, que não tinha como fazer, aí cada um implantou do jeito que achava que era. Duas vezes por semana,

uma vez por semana, no terceiro ano só ou no ensino médio todo. Então o impacto foi meio que pulverizado. Cada escola tinha lá o seu currículo e os professores iam se adequando àquilo ali.

(13.415/2017) Não pegou ninguém de surpresa, né? Em 2008, lá no (nome da escola) onde eu dava aula começaram a tirar lá da 5ª série e você via que era um projeto. Deixar só no ensino médio. Mas desde que diminuíram a carga horária de sociologia e filosofia que eu vi o que é que ia acontecer com a gente. Você já via ali, pensei, "'tão' enxugando." (Professor Salvador)

RD 11,12,13

Ah, é uma Lei que ninguém soube muito como fazer, né. Então deu muita coisa sem sentido, tipo tem espanhol no primeiro ano e não tem mais. Teve escola que eu dei aula no segundo ano e só. Não faz sentido nenhum o menino não ter aula no primeiro, ter no segundo e não ter no terceiro. Sendo que muitas Universidades importantes começaram a colocar espanhol no vestibular. Mas acho que isso não tem nada a ver com a Lei. É mais coisa do Mercosul, mesmo. Começaram a produzir provas e aí veio a demanda, né? "Tenho que colocar no ensino médio". E aí as provas eram bem elaboradas. Então, colocar uma aula só por semana no ensino médio não ia dar conta. Outra coisa que eu vi é, "Ah eu queria professor só se fosse nativo". Depois da Lei o nativo não tem a profissionalização.

(13.415/2017) As escolas não tinham nem acabado de implantar espanhol, não tinha esse tanto de professor formado pra suprir a demanda das escolas públicas. Agora, muitos nem vão conseguir emprego depois de formar por causa dessa mudança. E as faculdades que tinham letras acabaram com espanhol, mas acho que nem tem mais letras também em muita faculdade. (Professor Simón)

Depreendo, portanto, dos dizeres dos docentes, uma representação da Lei, neste caso, da Lei aplicada na esfera escolar, apresentada como mecanismo de poder, na falta, na incompletude. A Lei, sem prestígio, é uma maneira de empobrecimento da riqueza que o ensino de Língua Espanhola pode possibilitar.

No entanto, entendida como mecanismo de poder, promove, como benefícios: mais uma alternativa de oferta de LE; a igualdade, entre o nativo e o professor brasileiro; assemelha escolas públicas e privadas, no quesito oferta da disciplina e, por fim, desenvolve uma promoção da diversidade. Esta é uma representação de melhoria proporcionada pela legislação, como é notado nos excertos na qual há uma apreciação positiva. "A diversidade cultural é muito grande"; "ensino multicultural e o leque muito grande"; Então, teve impacto nos alunos, impacto cultural. Abriu a cabeça dos meninos"

Porém, dos impactos da Lei, que repercutem em todos os RDs, é o da Lei disfuncional, que é responsável pelo retrocesso na oferta do espanhol e descaso com a disciplina quando ofertada. Na maioria dos depoimentos o que vemos é uma apreciação negativa, que por meio, inclusive de metáforas é evidenciada. "foi meio atropelado", "a Lei veio na contramão porque o crescimento foi anterior a ela e em 2010 a gente já ouvia caso de que não tinha mais espanhol numa escola" "É...pelo que eu vi o espanhol morreu *(risos)* Não sei se, se não tivesse a Lei, o espanhol tinha tido mais vida mas, é.... o

espanhol morreu.” A Lei 11.161/2005 nos leva à metáfora do desastre que matou o espanhol.

Há também evidências, nas falas dos professores, do dialogismo discursivo, ou seja, a articulação das vozes para expressão de opiniões no discurso. Há um distanciamento da voz autoral, admitindo-se uma posição alternativa ou uma perspectiva variada, por meio de outras vozes (heteroglossia).

“Que dia que eu vou ser mandado embora?” ,“tão’ enxugando”, “tenho que colocar no ensino médio”, “queria um professor que fosse nativo”. Os discursos são da escola, aqui na posição de empregador, em alinhamento a posicionamentos hierarquicamente dominantes ou hegemônicos. Posicionamentos aos quais os atores sociais se colocam como contrários ou vítimas. Com o mesmo distanciamento, aparece também como fator positivo, a opinião do docente, como um conselho dado, mas não acatado por quem está na posição de exercer o poder nessa relação. Ao professor resta a proletarização. ““Ah, vamos fazer no contra turno, vamos fazer como oficina, vamos manter”, pensando num ganho com a disciplina”. O saber do profissional da sala de aula é questionável, o docente não tem controle sobre seu processo de trabalho. Ainda que não seja o objeto desse estudo é possível expandir a discussão sobre as condições de trabalho e a própria identidade docente no Brasil atual. Obviamente o engajamento (heteroglossia ou monoglossia) não se dá somente em textos de discurso direto. O interdiscurso e/ou o intradiscurso são exercidos ainda em “Agora, essa lei do ensino médio, por parte dos professores, gerou essa desconfiança”, “Não pegou ninguém de surpresa”, “muitos nem vão conseguir emprego”, “Elas acatam mas não fazem nada pra ajudar”. “...era um projeto. Deixar só no ensino médio”. As falas revelam o diálogo entre escolas e professores com a lei 13.415/2017. Uma Lei que não está para trazer uma melhor qualidade de ensino, mas sim, que se trata de uma norma forjada para atender interesses de setores aliados ao patronato.

Passo aos recortes discursivos que abarcam as perguntas dos blocos da entrevista que versam sobre Política Linguística e Política Pública de Ensino de Línguas Estrangeiras.

RD 15

Eu acho que não tem uma política a longo prazo. A gente pode pensar na língua estrangeira desde quando era francês e só francês depois veio o inglês e só inglês. Essa convivência do inglês com espanhol foi um fomento de uma política que a gente nunca pensou numa escola mesmo particular ofertando duas línguas. Então acho que teve sim. Eu acho que também não é só isso. Lógico que a economia cresceu num período que também foi muito bom economicamente pra muitas famílias. As empresas que se instalaram aqui o fortalecimento de alguns países da América Latina como Chile, como Peru. Isso tudo foi ajudando o

espanhol no Brasil. Ter esse contato com outras culturas ajuda a fomentar também essa consciência de diversidade. (Professora Alba)

RD 15

Olha, assim, tô tentando ter uma visão menos apaixonada, aqui. Até por causa dos meus estudos. Eu vi projetos MUITO interessantes em escolas de fronteira e que sim, são projetos que não vão deixar de existir. Mas a língua estrangeira, seja ela qual for, nunca foi levada a sério no Brasil como em outros países. Se você conversa com um Mexicano, um peruano, todo mundo fala inglês. E aqui no Brasil se você não faz um bom curso privado, as chances nas escolas são mínimas. Estou tentando aqui não ter uma visão romântica, só do espanhol. Se você não tem esse planejamento, uma perspectiva com uma língua não vai ter com nenhuma, né? Eu vejo projetos muito interessantes, mas nada mais amplo, uma política voltada pra língua estrangeira (Professora Bernarda)

RD 15

Acho que o Brasil não tem isso não. Ou pelo menos a coisa é muito mal explorada. Porque é um país que nem no português a gente tem muita noção de história da língua, que existe uma diversidade aqui, dentro do território brasileiro, então, assim...Você saber que existem outras línguas, que existe diversidade, que existe uma possibilidade diferente da nossa. Ou a pessoa tem uma família que fala outro idioma ou não vai ter essa ideia, não. (Professor Camilo)

RD15

Bom, esse planejamento, isso de fazer um trabalho mais sério, não. Mas nem com inglês. Algo bem estudado, bem planejado. Nem sei te falar se o interesse é esse também. Fazer com que tivesse mais gente fluente, mais interação, mais gente em contato com a língua. Tem até as orientações curriculares que é tudo muito bonito. Mas isso é só pra botar na mesa do coordenador no início do ano. Então não consigo te falar isso não. Se tem algo mais elaborado, sendo realmente feito em termos de política pública, eu nunca percebi. (Professora Gabriela)

RD 15

A gente não tem alternativa. Esse negócio de uma língua oficial só num território do tamanho do Brasil é inviável, principalmente nesse mundo aí globalizado. Isso é muito absurdo, porque lá nos Estados Unidos tem estados que já pode ter contrato escrito, oficialmente, em espanhol. Acho que uns 70 % dos americanos estudam espanhol. Ou seja, isso é política linguística levada a sério. Eu não se a intenção entre quem fala espanhol e português é se entender. Aí a gente fica nesse portunhol meia-boca. Um dos princípios comunicacionais é essa abertura. (Professor Salvador)

RD 15

Acho que especificamente de política linguística, não. Mas foram produzidos documentos muito consistentes, os Parâmetros, as Orientações Curriculares, são documentos substanciais sobre essa questão de língua estrangeira e se tivessem realmente sido implantados nós teríamos um ensino de línguas de qualidade. Mas não foi garantido que isso fosse aplicado de verdade. Tanto que a gente não teve um número de professores formados suficientes pra trabalhar nas escolas públicas. Então, a gente tinha orientações... e tal, mas não teve esse investimento na formação de professores. Não tem essa preocupação. (Professor Simón)

A partir dos recortes discursivos, é presumível o caráter de heterogeneidade suposto na Língua Espanhola. Uma cultura mista, formada por estratos diversos que não podem ser acolhidos isoladamente, ainda que abarcada por "projetos interessantes".

Ao mesmo tempo é, precisamente, o idioma que cria a necessidade desse olhar para além, para entender a cultura nacional e a identidade social. Assim, comparando com vastidão, a diversidade do mundo hispânico a Lei 13.415/2017 é vista como reducionista. Tal ponderação pode ser observada em vários excertos como: "contato com outras culturas ajuda a fomentar também essa consciência de diversidade" (Professora Alba)
"Eu vi projetos MUITO interessantes em escolas de fronteira" (Professora Gabriela)
"Você saber que existem outras línguas, que existe diversidade, que existe uma possibilidade diferente da nossa..."; "...que existe uma diversidade aqui, dentro do território brasileiro" (Professor Camilo)

Além da graduação da apreciação "muito interessante", há a atribuição de um valor positivo à palavra "diversidade". A diversidade, as "outras línguas", as "possibilidades diferentes" é o valor com o qual temos a possibilidade de heteroglossia. Assim, em oposição ao diálogo, o professor vê a dispensa do espanhol na grade curricular brasileira como uma limitação, uma forma de criar uma política de ensino de língua estrangeira simétrica, de um único matiz. Verifico em "A gente pode pensar na língua estrangeira desde quando era francês e só francês depois veio o inglês e só inglês".

A capacidade de julgamento entra em operação também nessas respostas por meio da falta, que é por vezes explicitada, outras vezes não. "Eu acho que não tem uma política a longo prazo"; "No Brasil não tem isso, não"; "não teve um número de professores formados suficientes... não teve esse investimento na formação de professores". Percebo, então, nos discursos a falta de clareza, a falta de investimento e empenho em se criar políticas linguísticas e de ensino de línguas estrangeiras o que provoca a percepção da falta de ética quando se trata de educação. Elementos comparativos são dispostos nos discursos para corroborar tal entendimento como: "Mas a língua estrangeira, seja ela qual for, nunca foi levada a sério no Brasil como em outros países."; "Acho que uns 70 % dos americanos estudam espanhol; ou a pessoa tem uma família que fala outro idioma ou não vai ter essa ideia, não".

Para os docentes, portanto, cabe às autoridades públicas o planejamento linguístico de modo a promover uma inter-relação entre o aprendizado pessoal, cultural e linguístico. Entendem política linguística como política de estado, inclusive comparando o Brasil a outros países. Julgam, no entanto, o pouco grau de amadurecimento das

propostas, já elaboradas por autoridades educacionais, ou seja, veem como política de governo o que trata a língua estrangeira no nosso país.

"Esse negócio de uma língua oficial só, num país do tamanho do Brasil" (Professor Salvador)

É possível reconhecer, além disso, retornando aos preceitos foucaultianos, que um jogo de regras é instituído distinguindo o verdadeiro do falso e atribuindo ao verdadeiro, como já analisado nos textos das Leis, efeitos específicos de poder. Pode ser reconhecida nesse engajamento heteroglóssico, a atitude crítica, o modo pelo qual o questionamento do poder em sua necessidade é condição para uma nova relação com a verdade, observando os dizeres que se seguem.

"Mas foram produzidos documentos muito consistentes, os Parâmetros, as Orientações Curriculares..."; " ...mas não foi garantido que isso fosse aplicado de verdade" (Professor Salvador).

A inclusão de mais uma Língua estrangeira, o espanhol, na grade curricular do Ensino Médio, oportunizará aos alunos, além do conhecimento de mais um idioma, seu desenvolvimento cultural, político e econômico.

"Fazer com que tivesse mais gente fluente, mais interação, mais gente em contato com a língua." (Professora Gabriela).

É por isso que acredito que os professores compartilham da ideia de Canclini (1995), de que

> a escola que se delineia como ideal é aquela voltada para a construção de uma cidadania consciente e ativa, que ofereça aos alunos bases culturais que lhes permitam identificar e posicionar-se frente as transformações em curso e incorporar-se na vida produtiva (CANCLINI, 1995, p. 10).

Proponho, portanto, a análise do próximo recorte discursivo.

RD 16

Eu acho que o país só tem a ganhar. O ensino de língua espanhola é mais uma língua, mais uma visão de mundo, algo que você aprende, inclusive sobre o Brasil visto de fora. Mas tem uma certa ideia, no governo, de que língua espanhola é de esquerda. Que é pra ensinar o menino ir pra Cuba virar o Che Guevara. Uma ideia que vem desde os anos 60 e que ficou reforçada porque o Brasil abriu mais o comércio com a América Latina, construiu um acordo comercial, né. E aí essa história de que ficamos amigos de Cuba, Venezuela, Bolívia...enfim...essas bobagens. Além de ser de esquerda, são décadas construindo uma ideia de que espanhol é brega, que só tem bolero ou salva e Chiquititas e Betty, a feia. Ou seja, cria aí um rechaço, uma desconfiança e uma recusa em estudar espanhol. Mesmo com as viagens pros países aqui da América, ainda é difícil porque muita gente não vai pros países diferentes de Chile e Argentina ou daqueles pacotes pra Punta Cana pra ficar isolado em resort. Criar uma política nacional nessa mentalidade é difícil demais, né. Você tem que tentar abrir a mente de gente demais. Nesse governo que tá aí? Pró Estados Unidos, e é Estados Unidos caipira, né? Acho difícil ter alguma chance de sucesso. Tem até uns projetos que você vê

quando vai em congresso, mas ficou tudo muito picado. Sem o menor direcionamento. Por isso que eu te falei que cada um tá construindo seu projeto pedagógico, baseado nas habilidades e competências da BNCC de português, inglês e pronto. (Professora Alba)

RD 16

Bom, é, eu não sei, se as políticas foram feitas da maneira mais adequada. Como eu te falei nem o inglês que é a língua mais valorizada é pensada como política linguística, de ensino. Tem uns projetos, né, que eu te disse, que são de intercâmbios de fronteira. Um professor, tipo, um dia na semana, vai dar aula de português, num país e vem um professor dar aula de espanhol. Aí cria essa interação, que não é só aprender o idioma, tem essa troca de cultura...Agora fora esses projetos não sei que eu não sei se foram pesados a partir de política linguística. Mas fora das fronteiras você não vê muito esse movimento, não. Mas nós temos agora esse governo, muito influenciado pelos Estados Unidos e que dificulta muito. É claro que eu não penso que essa lei atual é culpa do Bolsonaro mas não eu não vejo nenhum incentivo. Quando você tem uma postura de uma autoridade, de um representante, né? A gente não tem um governo que valoriza a língua e eu tenho uma visão pessimista de um período difícil. Eu gostaria de poder pensar de maneira mais otimista, mas não dá nesse momento. Então, de novo, você tem o Brasil afastado dos vizinhos, uma política de educação que nunca valorizou língua estrangeira E agora, no caso do espanhol com essas diretrizes aí, não dá pra ser otimista não. (Professora Bernarda)

RD 16

Acredito que é necessário não, é fundamental. Não só porque estamos cercados de países que falam espanhol, o que já é motivo suficiente. Mas não é desenvolvida, no Brasil, uma curiosidade por nenhuma cultura que seja diferente da americana. Dessa propaganda, na verdade, americana que eles vendem pro mundo inteiro, né? Nós ainda temos uma questão que é a todo brasileiro acha que fala espanhol então não precisa estudar. Mas desde a revogação da lei nada mais é oferecido, mais amplamente, pro aprendizado do espanhol. Então, quem pegou essa fase do obrigatório pelo menos teve esse contato, aprendeu algo e pode ser estimulado a até procurar um curso ou continuar estudando. Mas como nós ainda criamos essa dependência cultural do inglês é muito mais difícil conscientizar os meninos a aprender mais idiomas, assim, na escola, formalmente. Então não é de agora que o ensino de idiomas é deixado de lado. Sem a lei, então, acho que tende a diminuir demais o ensino do espanhol. E isso é um reflexo desse governo que nós temos agora. Que é tudo pra dentro que o outro não existe, não tem vez. Nós estamos voltando a pensar que não existe mundo fora, que só existe mundo aqui dentro. (Professor Camilo)

RD 16

Então, vou começar de trás pra frente. É claro que é necessário. O Brasil é uma ilha cercado de *hispanohablantes*. A gente fala isso, até, com os meninos. Tem a questão geográfica. Se você pensa em trabalho, muito mais. É uma língua muito difundida no mundo e, principalmente essa geração que tá aí, entrando no mercado de trabalho, tem a possibilidade de trabalhar fora ou de ter uma empresa aqui que quem é dono é um latino-americano...O inglês sendo obrigatório, as empresas vão exigir, cada vez mais outro idioma. Agora da primeira pergunta lá...A gente fica muito nesse micro, de escola particular. Olha, não sei se vai acabar, mas as escolas que já estavam tirando o espanhol se sentiram desobrigadas ter duas línguas. Mas eu acho que pode ser, não sei se é esperança, uma reviravolta aí. As escolas vão ter o ensino obrigatório de inglês, mas elas precisam oferecer um diferencial. E aí pode ser o espanhol. É uma questão

de concorrência. Mas nada de política pública, não. Que eu saiba os professores que fizeram concurso de espanhol estão sendo até remanejados pra outras áreas, acho que é isso. O que é um absurdo. A pessoa é concursada numa coisa e vai ser encaixada num outro lugar. Não vamos nem pensar na qualidade do ensino disso. O contexto educacional desse governo não tem nem o que falar. (Professora Gabriela)

RD 16

Acredito, claro. Ainda mais nesse mundo globalizado, nesse espaço de conexão mundial. Não dá pra saber um único idioma. A gente trabalha com gente muito diversa, com culturas muito diversas. Mas eu acho que estão querendo é tirar a gente da folha de pagamento. Essa coisa de ter obrigatório português e matemática, só. Então, não é só o espanhol que tá na caindo no abismo não. E eu não vejo outra saída, acho que a gente tem que se associar. É filosofia, sociologia, espanhol, a gente tem que se associar. Construir uma forma de dialogar no coletivo. Porque a gente já viu que não é com esse governo que vai dar pra conseguir alguma coisa. Não tem diálogo, só tem retrocesso. (Professor Salvador)

RD 16

Eu tento mudar essa concepção criada pela lei mostrando até uns dados. Olha, no último ENEM, você teve mais inscritos pra espanhol do que pra inglês. Então é hora mesmo de extinguir? Esses alunos vão ficar desamparados? Diante dessa demanda, quem é que vai atender esses alunos. A gente não sabe o que vai acontecer com a prova do ENEM, mas se a escola deixa de oferecer e os alunos têm essa demanda, eles vão procurar essa demanda em outro lugar. Tem nossa demanda específica do ENEM, mas tem também uma demanda mundial, que tá aí. Eu sempre tenho levado dados pras escolas falando da realidade americana. O país caminha pro bilinguismo inevitável. Que na Europa, a maior parte dos jovens tem buscado, também estudar espanhol. Então tem esse crescimento fora do país e a gente tá nadando contra a maré. Por uma questão política, até. Então o mundo tá indo pra um lado e a gente pro caminho oposto. E ainda, tem o contrário. A Argentina, por exemplo tem investido bastante no português como língua estrangeira. Exatamente pelo que o Brasil representa nesse cenário da América Latina. E a gente também tem recebido estrangeiro demais. (Professor Simón)

Nesses recortes, vemos que a condenação ao governo aparece em todas as falas. O julgamento traz a ocorrência explícita de sanção social, com avaliação de propriedade negativa. No entanto, parece que a condenação é mútua, já que também, observando o que é evidenciado nos discursos instância de poder condena o espanhol e seus docentes construindo a ideia de "brega" ou "de esquerda" quando dispensa, também, um julgamento negativo `a cultura, ao idioma e os atores sociais.

"Além de ser de esquerda, são décadas construindo uma ideia de que espanhol é brega, que só tem bolero ou salsa... cria aí um rechaço, uma desconfiança e uma recusa em estudar espanhol.... Acho difícil ter alguma chance de sucesso."; (Professora Alba)

"eu não vejo nenhum incentivo ...Quando você tem uma postura de uma autoridade, de um representante... A gente não tem um governo que valoriza a língua e eu tenho uma visão pessimista de um período difícil."; (Professora Bernarda)

"...o ensino de idiomas é deixado de lado. Sem a lei, então, acho que tende a diminuir demais o ensino do espanhol. E isso é um reflexo desse governo que nós temos agora. ... o outro não existe, não tem vez."; (Professor Camilo)

"O contexto educacional desse governo não tem nem o que falar."; (Professora Gabriela)

"Porque a gente já viu que não é com esse governo que vai dar pra conseguir alguma coisa. Não tem diálogo, só tem retrocesso"; (Professor Salvador)

"Então tem esse crescimento fora do país e a gente tá nadando contra a maré. Por uma questão política, até. Então o mundo tá indo pra um lado e a gente pro caminho oposto." (Professor Simón)

Nos discursos, os docentes revelam que é presumível que o governo deveria criar um contexto educacional completamente distinto do que está posto. A imagem negativa do espanhol se deve, então, à construção de ideias equivocadas: "o espanhol é brega", desvalorização e de que a política empregada não está num bom caminho, está "nadando contra a maré", "caminho oposto". Dessa forma, é criada no docente, a noção de que não é possível confrontar o descrédito da língua espanhola, já que, "Não tem diálogo, só tem retrocesso". É pertinente declarar que os docentes veem a si mesmos como representantes de ideias mais progressistas e não de "retrocesso", que o que reflete o professor de espanhol é ir pelo caminho certo o que, como já foi visto, é a tendência de ter mais aulas e não "diminuir", é construir uma ideia de confiança e plena aceitação do espanhol, e não o "rechaço". Assim, é viável, inferir que, são dizeres em que os docentes assumem posição contrária à instância de poder.

Tal sentido de apego permite que os atores sociais se vinculem a um extrato, a um projeto de nação, "criar uma política nacional" e que se localizem em um sistema social. Nesse sistema, o direito à legitimação desse sentido depende de um posicionamento social, envolto nos jogos de linguagem e nas lutas sociais.

"Por isso que eu te falei que cada um tá construindo seu projeto pedagógico" (Professora Alba);

"Nós ainda temos uma questão que é a todo brasileiro acha que fala espanhol". (Professor Camilo)

Para os professores, o espanhol, idioma que mais uma vez é visto como entidade, merece uma estima que não lhe é conferida, já que não é abarcado por uma política pública para o ensino de língua estrangeira. Uma vez mais a visão dos atores sociais é de que a língua espanhola é conectada a uma cultura diversa, ampla e rica, porém menosprezada. É no foco, segundo os docentes que está o equívoco das políticas, foco no diálogo, portanto, apontaria para uma educação linguística mais acertada. "Eu acho que

o país só tem a ganhar. O ensino de língua espanhola é mais uma língua, mais uma visão de mundo, algo que você aprende, inclusive sobre o Brasil visto de fora"; "O inglês sendo obrigatório, as empresas vão exigir, cada vez mais outro idioma..."; "Tem nossa demanda específica do ENEM, mas tem também uma demanda mundial, que tá aí... A Argentina, por exemplo, tem investido bastante no português como língua estrangeira" (Professor Simón).

A política de ensino destinada à língua inglesa é, por vezes, vista como uma falsa demanda e traz a leitura de que "esse governo, muito influenciado pelos Estados Unidos e que dificulta muito..."; "Mas como nós ainda criamos essa dependência cultural do inglês é muito mais difícil conscientizar os meninos a aprender mais idiomas..."; "Tem nossa demanda específica do ENEM, mas tem também uma demanda mundial, que tá aí". Como já foi constatado, o aprendizado de uma só língua estrangeira é considerado reducionista.

Embora, nas análises, seja comum marcar as recorrências, algumas falas não podem ser preteridas. No discurso evidenciado pela materialidade "...É filosofia, sociologia, espanhol, a gente tem que se associar. Construir uma forma de dialogar no coletivo..." (Professor Salvador).

Em uma busca por diálogo, por outras vozes, o processo identitário pessoal envolve mais que o reconhecimento ou uma realização pessoal e expressa o seu posicionamento. Por meio da apreciação existe um julgamento implícito de um imperativo que não se articula em nenhum dos discursos, o da união. Imperativo "tem que" que leio como gradação. O foco contribui para deixar o julgamento mais contundente. Diante de um ator social que interage com os outros para a consecução dos seus objetivos e defesa dos seus direitos, é tangível a construção de uma identidade de cidadania. O afeto aparece tanto na forma de tratamento "a gente", como uma mensagem motivadora "dialogar no coletivo". Encontra-se um engajamento por meio de heteroglossia. Traz, portanto, um sentido positivo de pertença a um grupo, uma identidade coletiva é reforçada e essa voz coletiva clama por mudança social.

Nos recortes que analiso a seguir é explícito que a BNCC é mais uma norma que os atores consideram autoritária, como pode ser verificado em "é um documento que nos enfiam goela abaixo." Se o foco dos atores sociais reside no binômio ensino e aprendizagem, com as normas, o foco passa a residir apenas na aprendizagem. É uma leitura que aponta para a padronização e regulação dos processos educativos nos quais o trabalho docente está no final de uma linha vertical de poder. A vista disso, mais uma vez, o julgamento negativo conduz à norma enquanto o julgamento positivo é registrado na

liberdade de escolha, que traz consigo os benefícios da diversidade. Aponto, então, alguns elementos nos discursos dos RDs.

RD 17

É que a lei é mais seca e mais confusa. Como a gente já falou. Mas do jeito que tá na BNCC acho reducionista, equivocado. Você pode também valorizar culturas diferentes a partir do ensino de espanhol, valorizar o pensamento crítico com o espanhol. E isso aí caberia, perfeitamente, para espanhol também. E nunca se deixou de lado o inglês. Nenhuma escola deixou o inglês. E agora, o que nós vamos fazer é isso. Deixar outras possibilidades de lado. Aí no Sul a escola vai ter que fazer malabarismo pra encaixar lá o italiano, o alemão da comunidade. Engraçado, porque na verdade acho que parece estar falando do espanhol. Com 22 países falando espanhol, variedade de uso é o que não falta. O que eu falo com meus alunos é que, na verdade, aprender o espanhol é até mesmo para ir para Foz do Iguaçu dentro do ônibus.
(Professora Alba)

RD 17

A gente não trata diretamente com a BNCC porque a gente tem um Departamento de Ensino em Brasília e aí documentação que vem pra gente poder montar as unidades didáticas vem meio que pronta desse documento. E aí já tem uma matriz de descritores, competências e habilidades. Mas eu acredito que pra chegar nesse documento eles consideraram a BNCC. Mas, é claro que eu sei de todo o movimento em torno dessa base e que ela não menciona o espanhol. Acho que todo e qualquer idioma que é bem trabalhado envolve variedade cultural e a gente é capaz de se desenvolver a partir da língua. Mas se não for bem trabalhado, e a gente sabe que na maioria das escolas, não é, não vai desenvolver pensamento crítico nenhum. SE não for bem trabalhado, os alunos ainda não vão ver a conexão entre a aula de inglês e o jogo de vídeo game, não vão ter as questões históricas do espanhol que tem ligação com o Brasil, tipo a escravidão, independência. Então, não é o idioma que se coloca ou deixa de colocar na escola que faz o aluno desenvolver. É a maneira que isso é trabalhado. A gente tem essa realidade de poucos alunos na sala de aula, estrutura pra dar aula, um salário que na média é razoável. Mas não é a realidade da maioria. Vão continuar no verbo *to be* e dando música pro menino completar. Não vai ter desenvolvimento de nada do mesmo jeito. Pro inglês ou pro espanhol, do jeito que tá aí na BNCC, é meio utópico, né?
(Professora Bernarda)

RD 17

Bom, primeiro pra mim a BNCC foi finalizada como uma colcha de retalhos. Não estou desmerecendo o trabalho que foi feito, não. Mas eu acho que foi implantada sem o tal currículo. Cadê o currículo? Não tem. E esse negócio de língua franca? Faltou dizer os critérios pra falar que uma língua é franca, de uso mundial. Será mesmo que todos os negócios são fechados em inglês? Será que alguém que quer fazer faculdade na França não vai ter que falar francês? É por número de falantes no mundo? É importância econômica? Como que você mede isso? Então, tem o mandarim. Ou seja, isso se dá por um poder de disseminação na mídia, e talvez bélico. Não na cultura. Não é na cultura que isso é estabelecido. Então, pro desenvolvimento da variedade cultural que o idioma apresenta, ou por formação crítica do cidadão, todo e qualquer idioma é importante, todos são válidos porque todos constroem um pedaço da sua percepção de mundo. Esse texto podia ser o texto de qualquer idioma. Eu falo, “gente me deixa dar aula que eu vou fazer isso com a maior

dedicação e da melhor forma possível". Porque a cada quatro, cinco anos é um documento que nos enfiam goela abaixo e a gente tem que parar de dar aula pra se adaptar a uma coisa que pelo primeiro parágrafo você já vê que não vai dar certo. Então, "só me deixa dar aula".
(Professor Camilo)

RD 17

Essa descrição da BNCC serve não só pro espanhol, pro inglês mas pra qualquer idioma que você vai estudar. Mas é lógico que tendo o inglês como obrigatório e não uma possibilidade na BNCC do espanhol, de um currículo pro espanhol, você vê que na concepção de quem formulou esse documento o espanhol não se encaixa aí. Ou seja, o espanhol não é visto como um idioma que possa apresentar as funções que o inglês pode. E que funções são essas? Essas funções aí dadas pelo mercado, que é *business.* É formar pro mercado de trabalho, assim, mais técnico e pronto. É essa a formação que tá descrita nesses documentos. Agora, isso depende também da toada que o professor dá em sala de aula. É claro que você tem o currículo, o planejamento, mas o planejamento só é cumprido pelo professor, né? Aí você já vai pra aquela coisa de capacitação do professor. Então você pode sim, trabalhar uma formação crítica, mais integral...mas eu vou puxar o peixe pra mim. Quando você fala de 22 países com aspectos tão diferentes, é claro que a riqueza cultural, social é enorme. (Professora Gabriela)

RD 17

É...isso mostra que os olhos estão abertos só pra uma parte do Hemisfério Norte. Mas isso foi aprovado, do jeito que está, nesse momento, porque é o pensamento de quem está atualmente no governo. Esse entendimento entre culturas, só se dá quando os participantes do diálogo que se fazer entender e querem entender. Então ensinar a língua porque a língua tem uma função, naquele momento, então a gente deveria, né com a idade que a gente tem saber não só o inglês mas também francês, porque teve essa época do francês e agora devia estar todo mundo estudando mandarim. E não é por aí. O brasileiro não vai ser entendido porque ninguém vai estudar português, assim como não vão estudar mandarim também. Então, o idioma que você estuda deve fazer com que a gente possa se reconhecer a partir do outro. E eu acho que o brasileiro consegue se reconhecer muito mais no idioma espanhol do que no inglês. Não tô falando que não devem aprender inglês. É fundamental. Mas não pra se tornar mais crítico. Mas pra se tornar um melhor funcionário. (Professor Salvador)

RD 17

Acho que a gente já vinha trabalhando nessa linha de multiculturalidade. Não é o primeiro documento que fala de pluralidade cultural, social no Brasil. A própria LDB já traz esse direcionamento. O que aconteceu é que a gente foi, simplesmente, excluído dessa discussão da BNCC. Mas o que eu tenho vivenciado é que nós estamos construindo um documento próprio. Na escola particular, que vai continuar oferecendo o espanhol, é isso que vai acontecer, porque nós fomos formados, como professores pra trabalhar a partir dessa pluralidade. E ali no (nome da escola) a gente fez um trabalho de discussão e bem substancial sobre habilidades e competências e de relacionar cada eixo com o desenvolvimento. Isso já vinha sendo discutido. Então, a gente consegue trabalhar de maneira mais interdisciplinar e também com o olhar para os gêneros (*textuais*). São discussões já antigas do Colégio e que ajudaram a trabalhar na BNCC. Isso acontece lá no português, no inglês, no espanhol... (Professor Simón)

O movimento ambíguo, que é explicitado nos discursos, referentes ao tratamento da norma, que igualmente trata, em seus parágrafos iniciais de variedade (BRASIL,

2018), mas propõe uma única língua obrigatória, é reconhecido, mais uma vez, como o binômio exclusão/inclusão, destacado nessas análises discursivas.

Quando a BNCC silencia o espanhol, excluindo sua menção e ressaltando algumas características do inglês, como língua que propicia a criticidade ou variedade o manifesto dos atores sociais é incisivo.

"Você pode também valorizar culturas diferentes a partir do ensino de espanhol, valorizar o pensamento crítico com o espanhol". (Professora Alba)

"Acho que todo e qualquer idioma que é bem trabalhado envolve variedade cultural e a gente é capaz de se desenvolver a partir da língua..." (Professora Bernarda)

"pro desenvolvimento da variedade cultural que o idioma apresenta, ou por formação crítica do cidadão, todo e qualquer idioma é importante". (Professor Camilo)

"Essa descrição da BNCC serve não só pro espanhol, pro inglês mas pra qualquer idioma que você vai estudar... Quando você fala de 22 países com aspectos tão diferentes, é claro que a riqueza cultural, social é enorme" (Professora Gabriela)

"E eu acho que o brasileiro consegue se reconhecer muito mais no idioma espanhol do que no inglês." (Professor Salvador)

"Acho que a gente já vinha trabalhando nessa linha de multiculturalidade. ... O que aconteceu é que a gente foi, simplesmente, excluído dessa discussão da BNCC." (Professor Simón)

Nos destaques dos excertos, verifico que a inclusão do inglês oferece as duas qualidades que, para os docentes, não são exclusivas da língua inglesa ou que se adequam ou são mais próximas à características sociais, culturais ou linguísticas ao espanhol. Dizem, aqui, do pensamento crítico e da variedade linguística. Por isso, quando o espanhol é silenciado na BNCC, a representação é de que não somente a disciplina perdeu seu posto, mas também essas qualidades que docentes defendem. Sendo assim, sem tais qualidades, não é possível "se reconhecer". A apropriação não é lida somente nas definições da grade curricular, mas tratam da própria identidade da língua espanhola, que tem como inerentes a "variedade", "a riqueza", "a multiculturalidade" e a "criticidade".

Além das qualidades características e da atribuição de valor já expostas, uma vez mais o silêncio do espanhol é examinado na BNCC, como "reducionista, equivocado", que cala o interlocutor e reforça a ilusão da possibilidade de uma única forma de compreender um contexto linguístico e educacional.

Outra conjectura passível de análise atravessa a identidade do docente e não da disciplina. O agente do processo educacional, na maioria dos discursos sofre um deslocamento. Vimos, nos discursos anteriormente expostos, a inferência ao professor

passivo no binômio ensino e aprendizagem. O foco desse processo é o documento, que passa a ser a entendido apenas como aprendizagem, como se fosse possível aprendizagem sem ensino, "você vê que na concepção de quem formulou esse documento o espanhol não se encaixa aí." Esse é um discurso que reforça a imagem de que o ensino está resolvido pelo próprio documento. A BNCC silencia uma forma de dizer e, ao mesmo tempo, recorta e reforça outra, produzindo a ilusão do sentido único, monoglóssico, para a leitura.

A fala que quebra esse paradigma é "Agora, isso depende também da toada que o professor dá em sala de aula. É claro que você tem o currículo, o planejamento, mas o planejamento só é cumprido pelo professor, né? Aí você já vai pra aquela coisa de capacitação do professor." Esse ponto vai ao encontro dos diferentes atores educacionais que, participando ou não da produção do documento, terão acesso e o farão circular nos diferentes espaços educativos. Mobilizo, também para a análise, o conceito de intertextualidade e interdiscurso, ideia de que um texto ou uma ação não são, nem podem ser, um acontecimento isolado e geram, portanto, mudança social. A representação do exercício de poder, visto nos três documentos normativos centrais desta dissertação produzem efeitos sobre uma população que, se sugestionada a um caminho único, é governada. Nesse contexto, não cabe diálogo.

Os elementos dos subsistemas salientados nos RDs que logo analiso, evidenciam o tema econômico conectado ao tema educacional. São expostos nos discursos, de maneira mais explícita, o que vou chamar de "função material do espanhol" e uma função cognitiva.

RD 18 e 19

Não sei se é uma demanda tão clara assim. É isso que a gente pensa, a gente estuda, né, trabalha com educação, então a gente sempre acha que o conhecimento é uma demanda. É isso que a gente também fala com os alunos. Eles estão estudando uma das três línguas mais faladas do mundo. Então, quando o menino começa a estudar, ele vê a importância e daí vem essa demanda. O aluno, a escola, os pais, aí todo mundo consegue ver essa demanda. Mas eu não acho que essa é uma demanda tão natural como o inglês que tá lá no cartaz do shopping, né, que é off, no sanduíche que é burguer alguma coisa e no vídeo game...Pra criar essa demanda só com massificação mesmo. Mas eu acho que teve aí uma geração que teve espanhol na escola e que talvez enxergue melhor essa demanda...Claro que deveria ser política pública porque a gente tá aqui sozinho falando português. Um continente inteiro falando espanhol e só a gente falando português. A comunidade latino-americana é muito integrada. Você tem um trânsito de latino-americanos aqui no continente. E essa comunidade também é integrada nos Estados Unidos. Eu falo meio pra cutucar. "Não dou quinze anos pros Estados Unidos serem bilíngues. Deixa o Trump sair...". Então, é um continente inteiro mesmo...não dá pra entender o Brasil. A gente já teve esse entendimento de fomento do espanhol como política pública. Mesmo antes da lei. O engraçado é que não apresentaram nenhuma justificativa pra

tirar. Ninguém falou "Olha não vamos estudar espanhol porque hoje em dia..." Ninguém falou nada. Quer dizer, você tem aí um trabalhão pra fazer concurso, botar no ENEM, produzir material didático e, sem justificativa, vão lá e tiram. (Professora Alba)

RD 18 e 19

Olha, vou bater na mesma tecla. É um problema da educação. Não sei se o brasileiro tem plena consciência da importância da EDUCAÇÃO. Sem aquilo de propaganda, né? "Ah, a educação é importante". Então eu acho que quando você consegue tocar alguém por meio da educação isso vira demanda. E aí todo conhecimento vira demanda. Deveria ser pelas "ene" questões que já falamos. Posição geográfica, contexto cultural, história, enfim...mas não vejo assim. Entender o português, escrever bem...não vejo nem isso como demanda. Se fosse demanda, a gente não tinha esse tanto de gente chegando lá no ensino superior sem saber escrever dois parágrafos que tenham a ver um com o outro. Então, é claro que deveria ser, mas não acho que se tenha consciência da demanda não. A gente até já teve algo mais claro em relação ao espanhol. Ainda que não tivesse lá uma lei esclarecedora, assim, mais consistente, a gente já teve um norte. E um norte que eu acho que nem o inglês nunca teve. A gente estava ensinando espanhol porque estamos aqui cercados de *hispabohablantes*, porque temos acordos comerciais, porque é uma língua falada em muitos países e porque muitos estrangeiros também que estudam e o Brasil tem essa posição de liderança na América Latina. Acho que todo professor de espanhol tinha muito claro a importância da língua. O aspecto multicultural. Era algo mais bem traçado que o inglês, até. Minha mãe mesmo me fez estudar inglês porque era chique. Bom, eu tive no ano passado, aluno perguntando: "porque a gente aprende língua de país lixo, de Cuba, Venezuela?" Aí você vê, que no contexto desse governo tá muito difícil. Eu fiquei muito assustada com o comentário. Então, nós temos que ter muita consciência, como professoras, que sim, somos necessárias, que sim, temos que valorizar a língua, a cultura, os países pra não deixar cair nesse discurso, nesse contexto. Acho que de certa forma, inclusive, pra gente não ser agredida com esse tipo de comentário. Porque aí vem aquele negócio de professor doutrinador. Ano passado eu fui a Cuba. Fazer um curso sobre o sistema de educação cubano. E não tive coragem de postar nada a respeito. Tive problema com o PNLD porque falava de ditadura, diversidade de gênero. Aí perguntaram: "Professora, você vai trabalhar com ideologia de gênero?" Então, como é que a demanda aparece num ambiente desse? Como pensar política pública num ambiente desse? Acho que a gente tem agora é que esperar, colocar depois tudo nos eixos e começar de novo. (Professora Bernarda)

RD 18 e 19

Acho que é sim. Eu vejo muitos brasileiros indo trabalhar fora e muitos estrangeiros aqui, nas empresas no Brasil. E aí não dá pra ACHAR que fala espanhol. Tem que falar. Não dá só pra se virar. No trabalho é preto no branco. Então, cada vez mais eu vejo as pessoas conscientes disso. Não é só pra ir curtir uma semaninha em Buenos Aires. É também o que acontece no inglês. O cara faz aquele inglês mais ou menos e daí vê que pra ir trabalhar fora, pra ter emprego aqui ele precisa falar MESMO porque ele vai fechar negócio, vai ter reunião com o chefe que só fala inglês lá não sei onde. Poderia partir daí, poderia ser política pública. Mas eu acho que a iniciativa privada é que tem que fazer essa pressão. A demanda, como você perguntou, a demanda é econômica. O colégio particular não vai colocar porque é uma disciplina que é interessante pros alunos, porque ele vai ser mais crítico, igual a gente tava falando. Vai colocar pra concorrer, pra preparar aquele aluno pro mercado. Pra ele tirar notão no ENEM. Então se a maioria dos colégios pensam assim eles vão ter a tal iniciativa. E aí a Educação Pública vira e "espera aí, vamos formar

mão de obra que fala espanhol porque, então, é a questão da iniciativa privada, as empresas cutucarem. É daí que vai surgir o diálogo pra políticas públicas de educação. (Professor Camilo)

RD 18 e 19

Na verdade, eu nem sei qual é a demanda do brasileiro, não sei o que ele quer aprender, não. (risos). É a sensação de carcereiro. Será que os alunos estão ali porque eles querem aprender? Os pais mesmo, eles veem a educação como demanda? Ou ele leva pra escola pra ir trabalhar? Não sei, não. Deveria ser uma demanda cultural, profissional...mas é mais a situação é mais complicada. Agora, claro que deveria ser demanda de política pública. Além de toda a questão cultural, social de mercado... Será que a gente não tem nenhuma curiosidade sobre a gente mesmo? Porque brasileiro é latino também. Então eu acho que é o mínimo. Política de ensino de espanhol é pra ser pública, sim. (Professora Gabriela)

RD 18 e 19

Acho que é uma demanda mais dos estados que tem fronteira. Do brasileiro, em geral, não. Não acho que seja uma demanda geral e o brasileiro paga por esse erro. No turismo, nos negócios, na vida acadêmica... Chegam no exterior achando que vão se dar bem falando espanhol meia-boca, portunhol...Deixam de conhecer o outro. Essa interação fica limitada. Porque existe esse carinho pela língua entre nós, da América Latina, hispânica. Temos essa interação. São 20 países sem essa barreira do idioma e o Brasil. Então, é claro que essa demanda, deveria ser do Brasil. Porque o mundo não vai aprender português, não. Então o cara fala "Eu quero conhecer outros lugares, outas culturas". Quer dizer, o brasileiro perde uma oportunidade de estar mais integrado. E isso tem que vir de política pública. A gente já tem nossa língua franca, que é o espanhol. E o Brasil vai integrar essa língua? Não vai? Vai investir no mandarim? Isso tem que vir de um planejamento de educação, a médio prazo, saber aonde quer chegar. É política pública isso. Senão, vira projeto isolado. (Professor Salvador)

RD 18 e 19

Não. Nem tem essa cultura, né. Diferente do europeu, que tem territórios pequenos e eles tem essa mobilidade. Eles se preocupam então em ter esse conhecimento, mesmo sendo muito nacionalistas. E no Brasil, o território é tão grande que mesmo que você viaje pra muito longe você ainda vai estar falando português. O brasileiro acaba então nem praticando outras línguas. Nem no inglês. Você vê que mesmo estudando muitos anos o idioma, muita gente não fala bem. Por quê? Não pratica, né? Eu não acho que o brasileiro tem essa preocupação de aprender qualquer outra língua. Pensa assim "eu tô estudando, aqui, essa língua por obrigação." Não pensa que vai abrir possibilidades, que é uma demanda global... Deveria ser, sim. A política pública cria essa oportunidade e com isso uma demanda. Quantas empresa a gente tem no mercado falando espanhol? As pessoas não se atentam pra isso. Então cabe às esferas públicas cuidar da educação. Da educação digital, da educação econômica e da educação linguística. Você não se prepara pra esse mundo tecnológico, globalizado, né? Não é cada escola que vai fazer isso. Tem que vir de uma política pública, de uma mudança de mentalidade. Senão a gente fica apequenando as pessoas num espacinho. Mas eu acho que houve um retrocesso. Porque esse caminho já foi, pelo menos desenhado. Documentos, que traziam a possibilidade de duas línguas, e a gente reduziu. (Professor Simón)

As impressões dos docentes sobre a demanda do espanhol para os brasileiros são valoradas por alguns pontos. Eles destacam, em seus dizeres, que a atração a um idioma se dá ou deveria dar-se alinhando suas justificativas a um "mundo globalizado e

tecnológico", a necessidade de integração entre Brasil e América Hispânica e a inserção acadêmica ou no mercado de trabalho. Esse discurso ressoa em parte dos documentos normativos que definem as novas tecnologias como resultado do progresso científico, incidindo nas representações do docente, um efeito de verdade, mitificação e de naturalização dessas tecnologias.

No entanto, não acreditam e desaprovam a "mentalidade" do brasileiro que não incorpora essa cultura. Assim o julgamento é negativo a algo que, sob a perspectiva da idealização dos processos educacionais, é importante para o Brasil. "Eu não acho que o brasileiro tem essa preocupação de aprender qualquer outra língua" (Professor Simón). E, por isso, ou seja, por não fazer parte de uma lógica mundial, o brasileiro sofre uma sanção: "Não acho que seja uma demanda geral e o brasileiro paga por esse erro." (Professor Salvador)

O aprendizado de um idioma é apreciado com algo de valor pessoal, "uma curiosidade" e profissional, "porque temos acordos comerciais". Os professores expõem, ainda, nos discursos, a importância do "aspecto multicultural" e como, institucionalmente, isso não é julgado como um recurso positivo. Assim, comparativamente, está colocada uma oposição entre o desejo e o realizável. O brasileiro é incapaz de alcançar um parâmetro e retrocede enquanto outros países tem foco na evolução.

"Você tem um trânsito de latino-americanos aqui no continente. E essa comunidade também é integrada nos Estados Unidos. Eu falo meio pra cutucar. "Não dou quinze anos pros Estados Unidos serem bilíngues." (Professora Alba)

"Quer dizer, o brasileiro perde uma oportunidade de estar mais integrado. E isso tem que vir de política pública. A gente já tem nossa língua franca, que é o espanhol. E o Brasil vai integrar essa língua?" ..."Diferente do europeu, que tem territórios pequenos e eles tem essa mobilidade. Eles se preocupam então em ter esse conhecimento..." (Professor Simón)

Embora os professores sejam os agentes da educação, há um julgamento negativo à instituição. Julgam a pífia atuação do governo, visto como um agente que deveria propor soluções para os problemas, que tem que "saber onde quer chegar". O foco está, portanto, a cargo das instituições. O governo é explicitado, nesse contexto, como uma força opositora às demais vozes do processo educacional e se diálogo não ocorre, é sobre esse governo que recai a culpa. "Acho que a gente tem agora é que esperar, colocar depois tudo nos eixos e começar de novo." Os atores sociais transferem a responsabilidade enunciativa para uma fonte externa. Dessa forma, a voz autoral demonstra menos

engajamento discursivo por "se poupar" de quaisquer erros que possam ocorrer. O autor se distancia e realiza um movimento de transferência pela veracidade dos fatos para outrem: "aí documentação que vem pra gente poder montar as unidades didáticas vem meio que pronta desse documento...E aí já tem uma matriz de descritores, competências e habilidades".

A demanda, no cenário econômico, leva à mobilização do mercado (escola) para o atendimento a essa solicitação e imprime às línguas um valor de troca, tornando-as ao mesmo tempo um bem de consumo atual e um investimento em mercados futuros.

Nos recortes que comento em seguida, fazem parte das perguntas o direcionamento à reflexão dos projetos futuros dos docentes frente ao ensino de língua espanhola. Sobre o assunto, os docentes se revelam nos seguintes depoimentos.

RD 20 e 21

Bom, nós somos a resistência, né? É isso. Ainda temos algumas escolas muito boas que tem espanhol. Então é fazer um bom trabalho e mostrar que somos importantes, que é importante aprender espanhol. Mas daqui pra adiante é que eu não sei. Eu ainda me sinto valorizada em 2020. Mas não sei o que vai acontecer o ano que vem. Mas eu tenho vontade sim. A gente participou de muita coisa, né. São aí mais de 20 anos trabalhando com espanhol. A gente se esforça pra viajar, conhecer as culturas, se manter atualizada, preparando material. Quer dizer, tenho vontade de ensinar até me aposentar. Mas vamos ver o que vem por aí, né? (Professora Alba)

RD 20 e 21

Ai, resistência (risos). E eu estou nesse dilema. Eu continuo no colégio, remanejada por português e espero essa lei ser revogada? Porque a minha formação é no espanhol. Já dei aula de português, mas não é o que eu gosto de fazer. Tô desde 2006 só no espanhol. A minha formação, mestrado e doutorado é tudo na área de língua espanhola. Então, se for pra dar aula de português eu tento vaga num outro lugar. Pra mim, estou me vendo é no espanhol mesmo. (Professora Bernarda)

RD 20 e 21

Eu não sou muito engajado. Não sou um professor que participa da política da educação, nada disso. Eu só quero dar minha aula, mesmo. Então, o que eu posso fazer é continuar dando a minha aula da melhor maneira que eu posso. Ser professor pra mim sempre foi estar na sala de aula. Eu pesquiso, preparo, estudo pra dar a melhor aula que eu posso. Pra ver o aluno aprendendo. Vou continuar assim. O que eu não sei é se vai continuar tendo aula. Os colégios que estão tirando espanhol estão fazendo isso pela base. Vai ter menos aula. Vou tentar compensar dando aula particular e vou equilibrando as coisas. Quer dizer vai diminuir, mas, mesmo com essa consciência, eu vou esperar acontecer. Lá no (nome da escola) não tem nenhum sinal de que vão tirar o espanhol. Nenhum. O que eu pretendo mesmo é dar minha aula, até me aposentar, daqui a seis anos, do mesmo jeito que eu tenho feito. (Professor Camilo)

RD 20 e 21

O que significa? Uma luta diária. É muito bacana quando você consegue ver os meninos valorizando o espanhol e isso no (nome da escola) é fato. Você vê até uma crescente de interesse. Agora, o momento que a gente vive é de total incerteza. Eu tenho esperança de ter essa alça, do diferencial, da concorrência entre

as escolas. Então é viver com essa incerteza. É lutar pra se fazer ouvir, pra fazer a diferença, mas sabendo que a gente está numa corda bamba. Já tem mais de 20 anos que leciono espanhol. E eu tenho muita satisfação no que eu faço. Eu tive boas experiências no trabalho. Mas essa insegurança te faz pensar que você deve ter uma carta na manga. Então, talvez, dar uma reciclada no português, uma pós. Eu não procuraria português se eu não tivesse essa incerteza. Não é "Ah, eu enjoei do espanhol e quero dar aula de português" Não quero. Eu quero continuar no espanhol. Mas eu acho que eu preciso ter o plano B.
(Professora Gabriela)

RD 20 e 21

Eu acho que é uma batalha. Hoje eu acho que tá muito difícil pro professor de espanhol. Mas eu escolhi isso. Eu fiz curso, eu trabalhei. Porque o cara diz "Ah, é chileno, tá se virando". Não. Eu sou PROFESSOR e eu gosto de dar aula. Eu acredito nisso. Eu tenho vontade de continuar mais dez anos. Nesse momento eu tenho vários projetos de mudanças. Mas eu vou esperar o final deste ano. Se fecharem as aulas, eu me adapto. Fiz um curso, no ano passado, pra usar várias plataformas e vamos nos ajeitando. Eu aprendi a calar a boca com meu chefe, eu aprendi a dar aulas mais a cara dos meus alunos, aprendi a me desgastar menos com meus sonhos. Porque quando a gente começa, a gente é muito *Quijote*. Acha que tudo é muito importante, naquele momento, do jeito que você imagina que tem que ser. Eu me adapto. (Professor Salvador)

RD 20 e 21

Eu acredito que o espanhol ainda possa fazer a diferença. Eu sou educador. Eu acredito na educação. E por tudo que a gente falou eu acredito que o que eu faço tem valor. Mas eu tenho me preparado pro pior dos cenários. Acontecer o que aconteceu com o francês. Então eu fiz especialização em orientação porque o que eu sei e gosto de fazer é trabalhar em escola. Meu mestrado é na área de língua espanhola. Espero que a gente consiga, passado esse período de governo sem diálogo, espero que a gente volte a ter as coisas mais bem planejadas. Mas tem me preocupado. (Professor Simón)

Nos dizeres manifestados, a atitude de afeto é preponderante. A representação dos docentes revela um ator quase heroico, um *Quijote*. "Somos resistência...Somos importantes"; "eu acredito que o que eu faço tem valor"; "dando a minha aula da melhor maneira que eu posso", observando que, nessa última fala há um julgamento por estima social. Os docentes demonstram coragem para a "batalha", para a "luta diária" e declaram o desejo de continuar, "até se aposentar", acreditam que o investimento em uma carreira é um propósito longo, "Mas eu escolhi isso. Eu fiz curso, eu trabalhei"; "Já tem mais de 20 anos que leciono espanhol. E eu tenho muita satisfação no que eu faço. Eu tive boas experiências no trabalho"; "A gente participou de muita coisa". Ainda que coloquem força nas suas declarações, o fator externo, "de governo sem diálogo" faz despontar outras emoções nada positivas ou otimistas: a dúvida e a insegurança, evidenciados por expressões com semântica condicional. "E eu estou nesse dilema"; "Espero que a gente consiga"; Mas, essa insegurança, te faz pensar que você deve ter uma carta na manga...um plano B"; "se eu não tivesse essa incerteza".

Em suma, as representações docentes são identificadas nos recortes analisados, a partir dos sentidos atribuídos às atitudes, que ressoam em sentimentos dúbios, tais como o efeito de militância solitária, e da forma como o ator social se apropria e se responsabiliza pelo seu fazer como profissional, mas ainda, como a desesperança no futuro e a necessidade de um plano de fuga.

Encaminho o desfecho dessa análise de dados, incorporando algumas acepções levantadas nos aspectos teóricos que são substanciais em Análise do Discurso.

Diversos autores sustentam que a linguagem nem sempre é determinada ideologicamente. Todavia, apresentam justificativas divergentes para a eventual presença do ideológico no âmbito linguístico. Segundo Thompson (1995), como já mencionado no Capítulo 3, só há ideologia quando houver legitimação de relações de dominação.

Thompson se individualiza ao propor uma sistematização dos modos pelos quais a ideologia está presente na linguagem. Trata de "modos de operação da ideologia" e "estratégias de construção simbólica" que, em um sistema de crenças, lutam pela manutenção das relações de dominação. Para Thompson (1995), são justamente as circunstâncias de interlocução que determinarão se há presença ou ausência de ideologia.

Para Pêcheux, por exemplo, essas circunstâncias permitirão perceber o inquestionável: a determinação ideológica da língua. Os autores distinguem-se, contudo, quanto aos conceitos que operacionalizam para essa comprovação. Pelo viés da Análise do Discurso de linha francesa, as condições de produção, tanto imediatas como sócio históricas, bem como as demais noções do quadro epistemológico dessa linha teórica, ajudam a identificar a que formação discursiva e ideológica o discurso se filia.

Por intermédio da teoria dialógica, é preciso considerar que quaisquer alterações na estrutura da sociedade são expressas nas esferas da ideologia, as quais, por sua vez, refletem tais mudanças no material verbal. Logo, é preciso, no estudo da língua, relacionar as formulações com as modificações nas circunstâncias de enunciação para entender como a questão social está existencializada no sistema.

Para responder ao questionamento "de que maneira pode o sentido servir para estabelecer e sustentar relações de dominação?", Thompson (1995) identifica "modos de operações gerais da ideologia" e os liga a "estratégias de construção simbólica".

Segundo Thompson (1995), a proposição dos modos de operação da ideologia ilustra, como as formas simbólicas podem estar relacionadas com a questão do poder. O autor também sublinha que esses modos não são únicos nem são estanques entre si.

As formas simbólicas são ideológicas somente enquanto servem para estabelecer e sustentar relações assimétricas de poder; e é essa atividade, a serviço das pessoas e

grupos dominantes, que tanto delimita o fenômeno da ideologia, dando-lhe especificidade e distinguindo-o da circulação das formas simbólicas em geral, como dá a essa concepção de ideologia proposta um sentido negativo. (THOMPSON, 1995, [1990] p. 90-1).

Ao recordar que a ideologia opera na forma de "legitimação", "dissimulação", "unificação", "fragmentação" e "reificação" e que tais operadores ideológicos são um meio de como as práticas sociais, interpessoais e textuais podem sofrer uma análise crítica discursiva, ressalto alguns dizeres tanto dos documentos como das entrevistas propostas para esta investigação. Não me dedico a descrever de forma ordenada ou sequenciada as operações discursivas, inclusive, porque, assim como se efetua nos sistemas semântico-discursivos de Martin e Rose (2007 [2003]) os modos e estratégias se comunicam mutuamente.

É possível constatar, por meio dos discursos docentes que as normas executadas na dimensão nacional permitem influências ideológicas que geram uma forma de produzir uma bipolarização dominador/dominado relegando, de diversas formas o agente das ações de docência um espaço menor.

A Legitimação do discurso, em ambas as Leis, 11.161/2005 e 13.415/2017, busca estabelecer e sustentar a ideologia por meio de ações de confiança e pretende, assim, conquistar essa confiabilidade a partir de um discurso que demostre autenticidade e veracidade. "Fica revogada a Lei 11.161, de 5 de agosto de 2005."

No artigo da Lei 13.415/2017, nada mais é necessário para que haja um pacto entre os interlocutores do que a proclamação da própria Lei. No entanto, nos artigos que se seguem o processo não é legitimado porque outras estratégias ideológicas são empregadas. No lugar do imperativo da lei, o que se vê são aberturas para as possibilidades. E é justo nas possibilidades, tão avessas ao gênero imperativo de uma lei que ela é deslegitimada, como é verificado em:

"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." (Lei 11.161/2005)

"Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, ... o estudo da língua inglesa... e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino." (Lei 11.161/2005)

Assim, mesmo por meio de expressões que geraram dúvidas sobre como implantar as leis e as "diferentes estratégias" de legitimação a lei se parte, se torna incompleta. Esse

discurso da possibilidade também aparece na Lei 13.415/2017 que propõe um "caráter optativo", "de acordo com a possibilidade de oferta".

Tal influência ideológica, na quebra de confiança gera todas as incertezas apontadas nos discursos dos professores. "Não era uma pauta explícita nas escolas". "Pras escolas ficou até uma coisa de uma compreensão difícil." Dessa maneira, foi muito mais "fácil", entender e implantar uma lei cujo processo de legitimação não passou pela falta de sustentação ideológica. O declínio da Lei 11.161/2005, "não foi surpresa" pois revelou que a norma teve um alcance limitado, uma eufemização.

A desigualdade de caracterização dos atores sociais envolvidos nos eventos discursivos é outro ponto marcante no discurso docente. São inúmeros os relatos dos professores que apresentam o espanhol como "submatéria", "relegado ao segundo plano" em detrimento de outas disciplinas. Assim, o aprendizado de língua espanhola é referenciado como conhecimento inferior e irrelevante omitindo ou minimizando a história e os valores culturais. Isso concorre significativamente para o recalque da identidade do professor. "São décadas construindo uma ideia de que espanhol é brega, que só tem bolero ou salva e Chiquititas e Betty, a feia. Ou seja, cria aí um rechaço, uma desconfiança e uma recusa em estudar espanhol." (Professora Alba)

Aliados a estereotipia, há explicitas manifestações de cunho político, usando a polarização esquerda/direita, criando, portanto, um fenômeno simbólico que atua para que a língua espanhola não tenha a mesma carga de importância de outras disciplinas.

Além da carga simbólica, é percebida também uma opressão material, uma forma socialmente valorizada de discurso e uma desvalorizada. "Então a gente sempre fica como pouco importante, parece que pouco necessário até...sabendo que é justo o contrário. Mas quando tem que tirar um horário, perder uma aula sempre somos nós." (Professora Bernarda) ou "E foi abrindo cursinho e você via que a aula lotava no espanhol" (Professora Gabriela)

Então, os alunos, que poderiam operar para a valorização do ensino do idioma, fazem o contrário, o desvalorizam. "Minha mãe mesmo me fez estudar inglês porque era chique. Bom, eu tive no ano passado, aluno perguntando: "porque a gente aprende língua de país lixo, de Cuba, Venezuela?"" (Professora Gabriela)

Na relação entre currículo, escola e professor a manutenção de relações assimétricas de poder estão, igualmente, evidenciadas. "O que aconteceu é que a gente foi, simplesmente, excluído dessa discussão da BNCC." Nessa fala, a voz passiva destaca a assimetria, bem como o adverbio simplesmente, demonstrando que para quem detém o poder é fácil agir e ao que não o detém é fácil ser descartado, objetificando aquele em

posição subalterna. Na BNCC a opção foi por silenciar o espanhol criando uma invisibilidade, inclusive das características mais valorizadas pelos docentes: as particularidades culturais.

O governo aparece também nessa relação de poder, é apresentado, porém, como construção de um inimigo ameaçador enquanto o professor é a tradução do bom. Thompson categoriza esse vínculo como expurgo do outro. “Porque a gente já viu que não é com esse governo que vai dar pra conseguir alguma coisa.”; “Então não é de agora que o ensino de idiomas é deixado de lado. ...E isso é um reflexo desse governo que nós temos agora. Que é tudo pra dentro que o outro não existe, não tem vez”

Consequentemente, há uma construção de símbolos de identificação coletiva, representação simbólica de grupos que Thompson nomeia como “simbolização da unidade”. Os professores se identificam com a ideia de resistência, da batalha na escola e idealizam seu *ethos* no destemido defensor do espanhol.

Trato, no desenlace desse capítulo, a categoria ideológica de “eternização” que aponta para a ideia de que determinados fatos são apresentados como eternos. É o caso da desvalorização de determinadas disciplinas em detrimento de outras, a ideia da importância de dispor de conhecimento e ainda a ideia de que o governo desvaloriza a educação no Brasil. Acredito que, embora o declínio da carga horária e da procura pelo aprendizado de língua espanhola fosse um fato, havia um entendimento de que a oferta da língua espanhola não seria extinta nas escolas regulares. “Ser professor pra mim sempre foi estar na sala de aula”. No entanto, sem a sustentação da lei 11.161/2005 é possível ver essa aliança rompida nos dizeres “Acho que a gente tem agora é que esperar, colocar depois tudo nos eixos e começar de novo.” “Mas daqui pra adiante é que eu não sei”. “Mas vamos ver o que vem por aí, né?”.

Passo, em seguida, ao capítulo que encerará a pesquisa apresentando, nas considerações finais, uma síntese das reflexões deste trabalho de investigação e das representações pautadas neste capítulo 4.

CONSIDERAÇÕES FINAIS - embora *dúvidas* dentro de mim não faltem[13]

> Minhas desequilibradas palavras são o luxo de meu silêncio.
>
> (Clarice Lispector)

Nesta pesquisa as indagações giraram em torno dos aspectos comprometidos na aplicação das Leis 11.161/2005, 13.415/2017 e alguns excertos da BNCC do Ensino Médio e outros documentos normativos que orbitaram em torno das referidas normas. Tratei também de reflexões, a partir dos dizeres de professores de Língua Espanhola, sobre a dimensão da construção de significados em torno docência, política linguística, práticas discursivas e poder através de modos semióticos.

Destaquei a princípio, nesses documentos, o fluxo de informação, evidenciado pela organização textual do discurso e fatores contribuintes, nas relações de poder, para implantação do ensino de espanhol durante o seu processo de institucionalização no Brasil. Salientei, sobretudo, com esta investigação, as relações funcionais entre opções sistêmicas; e o significado gerado pela organização discursiva dos textos que trata o componente semântico e o componente discursivo da língua como um único estrato. Tal abordagem mostra como as diferentes opções de mensagem pré-selecionam funções na gramática, fazendo com que cada significado seja contextualizado e incorporando-se ao texto de forma a dar algum direcionamento à fase a qual pertence. Incorporo, por meio desse fluxo discursivo, os questionamentos que geraram avanços e retrocessos no cumprimento da Lei 11.161/2005, da obrigatoriedade da oferta desse idioma, bem como, reflito sobre sua revogação em 2017.

No foco da análise dos textos normativos está o que Martin e Rose (2007, p. 188) postulam: Periodicidade. A fim de contribuir para a reflexão relacionada ao estudo das referidas Leis, em uma perspectiva sistêmico-discursiva aliei-me ao conceito, já que, "A Periodicidade se relaciona com o fluxo de informação – o modo pelo qual os significados são empacotados para serem melhor entendidos por nós [leitores]". Portanto, por meio desse sistema em ondas (movimento metafórico usado pelos autores) intenciona-se oferecer ao interlocutor uma ideia da informação do texto, bem como preencher as expectativas e revisá-las. Assim, o fluxo de informação forma os ciclos do discurso e por

[13] "Embora amor dentro de mim não falte", trecho do livro "A Descoberta do Mundo" de Clarice Lispector.

meio desses é possível analisar relações lógicas, sequenciando-as no tempo e/ou relacionando-as como causa e efeito ou evidência e conclusão.

Nesse âmbito, é válido dizer que a política nacional de implantação do espanhol, não nasceu em um oco político-ideológico do Estado, ao contrário, se constituiu no centro de acordos políticos, sociais e econômicos bem delimitados. Alguns não tão nítidos ou explícitos, como foi o caso da lei 13.415/2017, recente reforma do ensino médio que tornou o inglês a única língua estrangeira de ensino obrigatório no Brasil, mas com uma forte propaganda ideológica subjacente e que moldou a BNCC.

De forma mais específica, alcanço dizer que por meio da ACD e viabilizado por esse sistema semântico-discursivo, foi possível associar a construção das relações sociais, identidades, conhecimento e, principalmente, poder, através da prática discursiva. A escola é, por excelência, o espaço em que o Estado põe em funcionamento sua relação com a ciência, por meio do aparato da escrita (ORLANDI, 2002), e onde é construído – ou talvez fixado, legitimado – o imaginário de cidadania. Por seu turno, políticas públicas como essa se configuram como "projeção de um desejo" (ORLANDI, 2002, p. 227), sendo afetadas pelo modo como o Estado concebe e gerencia suas relações, na tentativa de administrar as diferenças que são constitutivas do sujeito e do sentido. O ponto central a ser discutido é o debate de uma dominação ideológica que passa despercebida aos olhos desatentos.

O caminho traçado para apontar, nos discursos docentes e nos discursos das Leis abrangia os seguintes objetivos:

1. Analisar, discursivamente, o texto da Lei nº 11.161/2005, excertos da Lei nº 13.415/2017 e da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, seus impactos no ensino da língua espanhola e seus efeitos na constituição subjetiva dos docentes da Língua Espanhola e
2. Analisar, nos discursos dos professores de E/LE, as representações desses docentes, tendo como base as referidas Leis e diretrizes curriculares, políticas linguísticas e de valorização das políticas de ensino de E/LE.

Neste estudo, busquei explorar o discurso, a partir dos sistemas de Periodicidade e Avaliatividade, estabelecidos por Martin e Rose (2007), sob as dimensões de identidades sociais e posições subjetivas em uma concepção tridimensional do discurso. Afilio-me, portanto, a essa concepção tridimensional, firmada por Halliday, em sua concepção da Linguística Sistêmico-Funcional. Nesse princípio, o discurso é constituído na junção de três tradições analíticas: a de análise textual e linguística, a tradição da

análise da prática social em relação às estruturas sociais e a tradição interpretativa de abarcar a prática social como algo produzido ativamente por atores que constroem sentido ancorados em procedimentos compartilhados cotidianamente.

Dessa forma, o discurso como prática política estabelece, sustenta e muda as relações de poder e as entidades coletivas e ainda, como prática ideológica constitui, naturaliza, e muda significados em diversos âmbitos dessas relações de poder. (FAIRCLOUGH, 1992)

Esse vínculo entre hegemonia e discurso se explica por meio de uma configuração própria de práticas discursivas relativamente estáveis ("ordem do discurso"), no qual as práticas discursivas mostram as lutas por uma dada ordem do discurso e por certas relações de dominação. Um mecanismo que permite entender os processos de ensino de modo mais complexo e reflexivo e pontua a relação dialógica de textos e discursos em marcos contextuais particulares. Trilho, sob essa senda, e, portanto, admito que seja necessário fazer um vínculo entre as relações sociais de poder e ideologia. Essa visão dinâmica e complexa da linguagem tem uma relação direta com a construção dos atores sociais, que se constituem pela apreensão das palavras e dos discursos de outros.

Além das questões políticas, a questão histórica também é matéria relevante em Análise do Discurso, linha de pesquisa adotada para esta dissertação. Dessa forma, a divisão dos capítulos parte do contexto histórico, tanto pessoal como da institucionalização da Língua Espanhola a partir do século passado no Brasil. Com isso, é possível relacionar uma das ditas grandes molas propulsoras do ensino do espanhol na atualidade, o Mercosul e a integração que ele supõe. A articulação à ascensão e derrocada do ensino e da procura pela aprendizagem do idioma é tema recorrente nas falas dos que se submetem ao estudo do espanhol e um estereótipo usado pelos incentivadores desse ensino e fortemente explorado pela publicidade das escolas de línguas.

Progrido, dividindo os capítulos, realçando os fundamentos de política linguística e de ensino de E/LE, fundamentos teóricos, seguidos pelos fundamentos metodológicos e das análises dos dados coletados nas Leis 11.161/2005, ainda quando era Projeto de Lei, da MP 746 de 2016, que deu respaldo para a Lei 13.415/2017, que por sua vez abriu caminho para as discussões finais da BNCC do Ensino Médio resultando assim na sua aprovação em 2018.

Analiso, também, os dados coletados a partir das entrevistas aos docentes de Língua Espanhola, que, como eu, acompanharam, desde os anos 90, um período de expressão do idioma no Brasil. Optei por trabalhar com o Sistema da Avaliatividade por se tratar de uma integração teórica que articula o caráter interpessoal e dialógico da

comunicação humana. Essa abordagem se ocupa de um conjunto de opções semânticas que o ator social faz uso e instancia nos enunciados para realizar avaliações, tomar posicionamentos, construir personas, negociar argumentos e persuadir ideologicamente seu público. Ainda nesse sistema semântico-discursivo somos capazes de graduar o nível de intensidade, a distância que pretendemos estabelecer em relação aos nossos interlocutores e suas vozes. Esse instrumento teórico favoreceu a pesquisa na identificação das marcas linguísticas com o objetivo de alcançar a finalidade estabelecida para esta dissertação, demonstrar, discursivamente, o valor simbólico, as representações dos Professores de Espanhol a respeito da relevância da disciplina para os estudantes de E/LE como mais uma língua para um repertório de idiomas estrangeiros no componente curricular do Ensino Médio no Brasil.

Outro aspecto das avaliações, observado nos dados, foi a polaridade. As análises mostram que os professores constroem um perfil atitudinal negativo, demonstrando uma passividade nas interações com os detentores do poder, no entanto resistência é o que dará condições de existência ao ensino de língua espanhola nas escolas regulares.

Para que o mapeamento atitudinal dos professores, assim como o entorno contextual de suas atitudes, fosse mais bem construído, foi pertinente identificar, igualmente, os subsistemas de Avaliatividade.

Como foi exposto nas análises, as escolhas linguísticas, realçadas nos recortes analisados, foram essenciais para a identificação e a categorização dos dados coletados, o que reforça o papel da linguagem na formação das concepções desses docentes, na sua representação. Foi através da identificação e da categorização dos índices de atitude, emoções, julgamentos e gradação, presentes nos dizeres, que o dimensionamento de suas concepções em relação aos usos pudera ser identificado e interpretado. Os docentes, ainda fazem alusão ao reconhecimento da heterogeneidade constitutiva do espanhol, que aponta para a necessidade de tratar essa língua, na sua especial relação com a de nosso país, de modo não hegemônico, não "estandarizado".

Em virtude disso, concluí que o sistema de Avaliatividade demonstrou ser uma ferramenta teórico-metodológica eficaz para desvelar as concepções dos professores, identificando as ideologias veladas em suas práticas discursivas.

A ideologia operacionaliza por formas simbólicas. A análise da ideologia, de acordo com a sua proposta, vista nesta dissertação, está interessada em debater como o sentido é construído e mobilizado pelas formas simbólicas, servindo para reforçar pessoas e grupos que ocupam posições de poder. Essas formas somente são ideológicas quando os sentidos produzidos em um texto/discurso servem para sustentar relações assimétricas

de poder. Thompson (2011) afirma que elas não são ideológicas por si mesmas, pois elas dependem do contexto em que estão inseridas e do exame de sentido pelos sujeitos que as produzem e as recebem. Assim, estudar a ideologia é compreender e explicar as maneiras pelas quais as formas simbólicas, dentro de contextos específicos de produção, são usadas para a implantação e a manutenção de relações dominação que favorecem indivíduos ou grupos dominantes. Em seu trabalho, Thompson (2011) apresenta uma proposta metodológica de reconhecimento e de identificação do uso ideológico de formas simbólicas.

No que diz respeito à língua espanhola, foco deste estudo, a exclusão e a reinclusão da disciplina indicam, de antemão, um gesto político de desvalorização da língua no território brasileiro e um apagamento da Lei n. 11.601, do ano de 2005, assinada pelo então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Como consequência disso, foi provocado um significativo desequilíbrio em meio a um corpo docente em formação e a um mercado de trabalho em construção. E, nesse caso, novamente as perguntas se colocam: por que a manutenção do inglês e a retirada do espanhol? Por que apenas o inglês como língua estrangeira no rol das disciplinas básicas? O que está em jogo quando se define que a língua estrangeira necessária ao cidadão é uma e não outra?

Faz-se necessário, então, continuar reverberando o debate sobre os ideais difundidos pelos próprios estabelecimentos de ensino em seus discursos midiáticos; e aceito com naturalidade por seus receptores. É precisamente a relação íntima entre a proficiência e o sucesso profissional dos indivíduos e o pronto suporte a uma exigência estabelecida pelo mercado de trabalho brasileiro que deve ser cuidadosamente pensada antes de, simplesmente, aceita pelos futuros trabalhadores.

Como professora de E/LE, pertencente à mesma geração dos participantes desta pesquisa, compartilhei com meus colegas muitos dos momentos descritos neste texto. Estou certa do que me levou a buscar esse diálogo a partir de um estudo sobre discursos foi uma breve, mas significativa projeção dos impactos das Leis e normas na voz dos professores de E/LE entrevistados.

Nossa responsabilidade é enorme. No entanto, dividimos essa responsabilidade com a nação, representada por seus poderes federal, a dos estados, a das instituições de ensino, e a de cada um dos que acreditamos na importância do ensino da Língua Espanhola para produzir significativos avanços na educação plural preconizada na BNCC e melhora de condições de interação do povo latino-americano. Cabe a nós, portanto, não nos acomodar diante do que se vem observando e não ceder à tentação do fácil que um dia nos levará ao fracasso e tomar as rédeas, com muita seriedade e consciência de nosso

papel político nessa questão, desse futuro que, esperamos, está por vir. É necessário, para tanto, que nossas instituições invistam de fato (menos discurso e mais ações), com critérios decorrentes da clara definição dos variados perfis necessários e com rigor na sua aplicação, na formação de professores e na pesquisa, indispensável para a produção do conhecimento, que é a única forma de dar sustentação a uma prática de qualidade e responsável. A qualidade, não o mercado ou outras razões de ordem externa, lembremos, é condição de sobrevivência do ensino do espanhol. Se não o fizermos dessa forma, entraremos num mundo de faz de conta.

Ciente de que o domínio desse campo de estudo é uma das muitas propostas de pesquisa, vejo que há margens para a entrada de indagações que enriqueçam e contribuam com o processo de análise do currículo escolar do ensino médio com vistas à incessante busca pela qualidade educacional.

Para debater o tema com sua abrangência e sua complexidade, seria preciso análises mais abrangentes, o que demandaria maior aprofundamento teórico por parte desta pesquisadora. Isso seria passível de desenvolvimento apenas em nível de doutorado. Espero, porém, que a contribuição desta dissertação para os estudos da linguagem, ainda que pequena, possibilite, em conjunto com outros estudos de mesma abordagem, o surgimento de observações mais amplas e significativas, criando distintas oportunidades de entendimento para o desenvolvimento do Sistema Semântico-discursivo e dos estudos relacionados à LSF e da ACD em contextos educacionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese: Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, v. 2, n. 1 (3), janeiro-julho, 2005, p. 68-80.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n. 3.987/2000**. Dispõe sobre o ensino de língua espanhola, 2000. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1118898

BRASIL. **Lei n.11.161/2005**. Dispõe sobre o ensino de língua espanhola, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-006/2005/lei/L11161impressao.htm

BRASIL. **Lei n.13.415**. Altera as Leis n. 9.394/1996, 11.494/2007, revoga a Lei n. 11.161/2005 e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Publicado no Diário Oficial da União**. Brasília, 10 de junho de 2008. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pceb018_07.pdf.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Resolução n. 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na etapa do Ensino Médio (BNCC-EM). Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55640296

BRASIL. **Medida Provisória n.746, de 22 de setembro de 2016.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n. 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n. 11.494 /2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746impressao.html

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB/CNE nº 2 de, publicada no D.O.U** de 31 de janeiro de 2012, Seção 1, p. 33. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/17417-ceb-2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. **Parecer Homologado Portaria n. 1.348**, publicada no D.O.U. de 17de dezembro de 2018, Seção 1, p. 33. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=103561-pcp015-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192

CANCLINI, Néstor García. **Consumidores e Cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2010. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/613573/mod_resource/content/1/CANCLINI_1997_Consumidores_e_Cidadaos.pdf

DOWBOR, Ladislau. **O que é poder local**. São Paulo: Brasiliense, (Coleção Primeiros Passos), 2008.

FAIRCLOUGH, N. **Language and power**. Londres: Longman, 1989.

_____ . Discurso, mudança e hegemonia. In: PEDRO, E. R. (Org.). **Análise crítica do discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional**. Lisboa: Caminho, 1997. p. 77-104.

Chouliaraki, L; _____. **Discourse in late modernity – rethinking critical discourse analysis**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

_____ . **Analysing discourse: textual analysis for social research**. London: Routledge, 2003.

_____ . **Discurso e mudança social**. Tradução de M. I. Magalhães. 2. ed. Brasília: UNB, 2016 [2001].

FERNÁNDEZ, Francisco Moreno. El Español en Brasil. In: SEDYCIAS, João (Org.). **O Ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.p.14-34.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996 [2012, 2014].

_____ . **Microfísica do poder**. 8 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

_____ . **A verdade e as formas jurídicas**. 2 ed. NAU; Rio de Janeiro, 1999.

GIDDENS, A. **A constituição da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1989 (1ª edição original em 1984).

HALLIDAY, M.A.K. **An introduction to functional grammar**. 1. ed. London: Arnold, 1985.

_____. **An introduction to functional grammar**. 2. ed. London: Arnold, 1994

_____ . MATTHIESSEN, C.M.I.M. **An Introduction to Functional Grammar**. 3. ed. London: Arnold, 2004.

_____ . HASAN, R. **Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective**. Oxford: Oxford University Press, 1985.

_____ . Methods – techniques – problems. In: HALLIDAY, M.A.K.; WEBSTER, J.J. **Continuum Companion to Systemic Functional Linguistics**. London and New York: Continuum International Publishing Group, 2009. p. 59-86.

HAUGEN, E. **Language planning in modern Norway**. Scandinavian Studies, Dinamarca, v.33, n.2, p.68-81, 1961.

HEMAIS, B.; BIASI-RODRIGUES, B. A proposta sócio-retórica de John M. Swales para o estudo de gêneros textuais. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005, p. 108-129

MARTIN, J.R. ; ROSE, David. Working with discourse - Meaning beyond the clause. 2. ed. London: Continuum, 2007 [2003].

_____ . **Genre Relations: Mapping Culture**. London: Equinox, 2008. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/162434792-Martin-Rose-Genre-Relations.pdf . Acesso em abril de 2019.

MOTTA-ROTH, D. Questões de metodologia em análise de gêneros In: **Gêneros textuais: Reflexões e ensino**. 3. ed revista e aumentada. São Paulo: Parábola editorial, 2011, v.1, p. 153-173.

ORLANDI, E. P. (Org.). **Gestos de leitura: da história no discurso**. 2.ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 1994.

_____. A análise de discurso e seus entremeios: notas a sua história no Brasil. **Caderno de Estudos Linguísticos**, n.42, p.21-40, jan.-jun. 2002.

_____ . **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 2.ed. Campinas: Pontes, 2007.

PARAQUETT, M. Cadernos de Letras da UFF – **Dossiê: diálogos interamericanos**, n. 38, Rio de Janeiro: 2009, p. 123-137

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e questão ética.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____ . O professor de línguas e a suma importância do seu entrosamento na política linguística do seu país. In: CORREA, D. A. (Org**.). Política linguística e ensino de língua**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

RAMALHO, V.; RESENDE, V. **Análise de discurso crítica, do modelo tridimensional à articulação entre práticas: implicações teórico-metodológicas**., Santa Catarina: Universidade do Sul de Santa Catarina, ISSN 1982-4017, 2010. Disponível em: http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/linguagem-em-discurso/0501/050109.pdf

_____. **Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa**. Campinas: Pontes, 2011.

RODRIGUES, F. S. C. Leis e línguas: o lugar do espanhol na escola brasileira. In: **Coleção Explorando o Ensino de Espanhol**. V.16., Brasília, 2010.

RODRIGUES, Roberta Rego. Periodicidade, coesão, ideação e avaliação em um corpus literário paralelo bilíngue Pós-Graduação em Linguística. Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) **Revista da ABRALIN**, v.8, n.1, p. 75-101, jan./jun. 2009

SANTOS, S. S. **A retextualização em inglês/língua estrangeira em contexto acadêmico na perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional**. Tese de Doutorado. UFRGS, 2016.

SILVA, M. Vinícius. (Des) políticas linguísticas no Brasil: a reforma do ensino médio e a exclusão do ensino de língua espanhola na educação básica. **Caderno Estudos Linguísticos e Literários**. V.6, n.2, 2018. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/5894

SILVA, R.C. **A pertinência da utilização do sistema de avaliatividade como referência em pesquisas sobre recepção de livros didáticos: reflexões teóricas e metodológicas**. Santa Maria, v. 25, n. 50, 2015, p. 359-382.

THOMPSON, J. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Tradução do Grupo de Estudos sobre Ideologia, Comunicação e Representações Sociais da Pós-Graduação do Instituto de Psicologia da PUCRS. Petrópolis: Editora Vozes, 1995 [1990].

VECHIA. A; LORENZ, Karl Michael. Imperial Collegio D. Pedro II: portal das ideias educacionais europeias para o ensino secundário brasileiro: 1838-1878. In: **VII seminário nacional de estudos e pesquisas- história, sociedade e educação no Brasil**, 2006, Campinas. histedbr-unicamp, 2006. v. 01. p. 01-25. Disponível em : http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/A/Aricle%20vechia.pdf em junho de 2018.

VIAN Jr., O. O sistema de avaliatividade e os recursos para gradação em língua portuguesa: questões terminológicas e de instanciação. **Revista Delta**, 2009.

ANEXO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado.....,

Você está sendo convidado participar da pesquisa intitulada: **Discurso docente: impressões e representações de professores de língua espanhola ante as Leis 11.161/2005, 13.415/2017 e BNCC.**

Este convite se deve ao fato de você ser professor com o perfil desta investigação, o que seria muito útil para o andamento da pesquisa.

A pesquisadora responsável pela pesquisa é JULIENE VIEIRA FERNANDES, RG M-6054987, mestranda do CEFET-MG. A pesquisa refere-se a Análise de documentos normativos, das políticas linguísticas e dos dizeres de Professores de Espanhol a respeito das Leis referidas no título.

O participante contribuirá com a pesquisa concedendo respostas à entrevista proposta pela pesquisadora. Os questionamentos envolvem, nos seus cinco blocos de perguntas, perfil do entrevistado, a valorização do ensino de espanhol e visa, principalmente, colher impressões do docente sobre a aprovação, implementação, vigência e revogação da Lei 11.161/2005 e a entrada em vigor da Lei 13.415/2017 e da BNCC do Ensino Médio; e, ainda, os impactos de tais documentos normativos para o ensino de E/LE e para o professor de espanhol no Ensino Regular brasileiro.

A entrevista deve ser gravada para facilitar o acesso da pesquisadora e seu orientador aos dizeres dos docentes a fim de facilitar a análise dos discursos, que é a área da pesquisa.

As perguntas foram elaboradas para que as análises sejam feitas à luz das teorias da Gramática Sistêmico-Funcional, Análise de Discurso Crítica e seus contextos nas relações de poder envolvidas.

Espera-se que esta pesquisa contribua, não somente para manter as discussões acerca do ensino de Língua Espanhola em pauta, mas também que possam servir de análise crítica do histórico das políticas públicas para o ensino deste idioma no Brasil e seus impactos para os docentes que tanto se dedicaram ao espanhol.

Como participante de uma pesquisa e de acordo com a legislação brasileira, você é portador de diversos direitos, além do anonimato, da confidencialidade, do sigilo e da privacidade, mesmo após o término ou interrupção da pesquisa. Assim, lhe é garantido:

- A observância das práticas determinadas pela legislação aplicável, incluindo as Resoluções 466 (e, em especial, seu item IV.3) e 510 do Conselho Nacional de Saúde, que disciplinam a ética em pesquisa e este Termo;
- A plena liberdade para decidir sobre sua participação sem prejuízo ou represália alguma, de qualquer natureza;
- A plena liberdade de retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo ou represália alguma, de qualquer natureza. Nesse caso, os dados colhidos de sua participação até o momento da retirada do consentimento serão descartados a menos que você autorize explicitamente o contrário;
- O acompanhamento e a assistência, mesmo que posteriores ao encerramento ou interrupção da pesquisa, de forma gratuita, integral e imediata, pelo tempo necessário, sempre que requerido e relacionado a sua participação na pesquisa, mediante solicitação ao pesquisador responsável;
- O acesso aos resultados da pesquisa;

- O ressarcimento de qualquer despesa relativa à participação na pesquisa (por exemplo, custo de locomoção até o local combinado para a entrevista), inclusive de eventual acompanhante, mediante solicitação ao pesquisador responsável;
- A indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa;
- O acesso a este Termo. Este documento é rubricado e assinado por você e pela pesquisadora responsável, em duas vias, sendo que uma via ficará em sua propriedade. Se perder a sua via, poderá ainda solicitar uma cópia do documento à pesquisadora responsável.

Qualquer dúvida ou necessidade – nesse momento, no decorrer da sua participação ou após o encerramento ou eventual interrupção da pesquisa – pode ser dirigida à pesquisadora, por e-mail: juliene.vieiraf@hotmail.com telefone (31)999422930, pessoalmente ou via postal para Rua Alabastro, 27 apto 302, bairro Horto em Belo Horizonte, MG.

Se preferir, ou em caso de reclamação ou denúncia de descumprimento de qualquer aspecto ético relacionado à pesquisa, você poderá recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), vinculado à CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa), comissões colegiadas, que têm a atribuição legal de defender os direitos e interesses dos participantes de pesquisa em sua integridade e dignidade, e para contribuir com o desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos. Você poderá acessar a página do CEP, disponível em:<http://www.cep.cefetmg.br> ou contatá-lo pelo endereço: Av. Amazonas, n. 5855 - Campus VI; E-mail: cep@cefetmg.br; Telefone: +55 (31) 3379-3004 ou presencialmente, no horário de atendimento ao público: às terças-feiras: 12:00 às 16:00 horas e quintas-feiras: 07:30 às 12:30 horas.

Se optar por participar da pesquisa, peço-lhe que rubrique todas as páginas deste Termo, identifique-se e assine a declaração a seguir, que também deve ser rubricada e assinada pelo pesquisador.

DECLARAÇÃO

Eu, _____, abaixo assinado, de forma livre e esclarecida, declaro que aceito participar da pesquisa como estabelecido neste TERMO.

Assinatura do participante da pesquisa:_____

Assinatura do pesquisador: _____

Belo Horizonte, _____ de _____de 2020.

Se quiser receber os resultados da pesquisa, indique seu e-mail ou, se preferir, endereço postal, no espaço a seguir: