



UFRR

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

MARIA DAS DORES PEREIRA LEAL

SENTIDOS SOBRE LÍNGUA ESTRANGEIRA NA LEGISLAÇÃO RORAIMENSE

Boa Vista, Roraima

2014

MARIA DAS DORES PEREIRA LEAL

SENTIDOS SOBRE LÍNGUA ESTRANGEIRA NA LEGISLAÇÃO RORAIMENSE

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Roraima, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Estudos de Linguagem e Cultura Regional.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria do Socorro Pereira Leal

Boa Vista, Roraima

2014

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)
Biblioteca Central Universidade Federal de Roraima

L435s Leal, Maria das Dores Pereira.

Sentidos sobre língua estrangeira na legislação roraimense /
Maria das Dores Pereira Leal. -- Boa Vista, 2014.
143 f. : il.

Orientadora: Prof^a. Dra. Maria do Socorro Pereira Leal.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Roraima,
Programa de Pós-Graduação em Letras.

1 – Análise do discurso. 2 – Língua estrangeira. 3 –
Legislação educacional. 4 – Roraima. I - Título. II – Leal, Maria
do Socorro Pereira (orientadora).

CDU – 801.73

MARIA DAS DORES PEREIRA LEAL

SENTIDOS SOBRE LÍNGUA ESTRANGEIRA NA LEGISLAÇÃO RORAIMENSE

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Roraima, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Estudos de Linguagem e Cultura Regional.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. MARIA DO SOCORRO PEREIRA LEAL – Orientadora
UFRR

Prof^a. Dr^a. LUIZA KATIA ANDRADE CASTELLO BRANCO
IUPERJ

Prof^a. Dr^a. PAULINA DE LIRA CARNEIRO
UFRR

Prof^a. Dr^a. SONIA DA SILVA PURCENO DE ANDRADE (suplente)
UFRR

Aos meus pais, Zeca e Moça,
por nos proporcionarem a mais valorosa das
educações, a familiar.

Por nos mostrarem o valor da educação
escolar, mesmo sem terem tido acesso a ela.

Por serem meus maiores exemplos.

AGRADECIMENTOS

À professora Doutora Socorro Leal, orientadora, por me apresentar a Análise do Discurso e pelas nossas conversas que só me deixavam cada vez mais encantada com esta teoria, pela paciência com esta aprendiz de pesquisadora/analista em suas orientações, por ter estimulado meu gosto pelo mundo das letras desde minha infância, pela nossa história, por ter me acompanhado da alfabetização ao mestrado.

A minha família, especialmente aos meus pais, distantes fisicamente, mas presentes em todas as minhas decisões, pela minha formação, pelo que sou.

A minha irmã Méri, pelo apoio e paciência durante essa caminhada.

Ao meu companheiro amado e amigo de todas as horas, Raimundo Siqueira, pelo incentivo, apoio e imensa paciência.

A todos os professores do PPGL, pelo conhecimento proporcionado em sala de aula e também fora dela.

Aos professores Doutores Lourival Néto e Socorro Leal e aos meus colegas de curso, pelas reflexões bastante esclarecedoras para este trabalho durante as aulas de Análise do Discurso.

A minha querida professora Doutora Déborah Freitas, pelo incentivo e pela atenção cuidadosa com nossa escrita na disciplina Linguagem e Identidade 2012.1.

À professora Doutora Paulina Carneiro e ao professor Doutor Roberto Carlos de Andrade, pela atenção e espaço dado a nossa pesquisa na disciplina Seminário de Pesquisa 2012.2.

À professora Doutora Bethania Mariani e à professora Doutora Paulina Carneiro, por terem aceitado participar da banca de qualificação, pelas contribuições de grande valia para a conclusão deste trabalho.

À professora Doutora Paulina Carneiro, por ter, mais uma vez, aceitado compor a banca de defesa desta dissertação.

À professora Doutora Luiza Kátia Castello Branco, por ter, generosamente, aceitado fazer parte da banca de defesa deste trabalho.

Aos meus colegas de curso, pelas conversas construtivas e descontraídas.

À SECD/RR, pela licença concedida durante o período deste mestrado.

“(...) o discursivo só pode ser concebido como um processo social cuja especificidade reside no tipo de materialidade de sua base, a saber, a materialidade linguística”.
(Michel Pêcheux, 1993, p.179)

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo compreender o processo de construção discursiva da referência de língua estrangeira no texto da legislação educacional brasileira, considerando, especialmente, a implementação da Lei 11.161, de 2005 no estado de Roraima. Para este trabalho, o recorte do *corpus* foi pensado a partir das principais leis educacionais entre o Decreto-Lei de 1942 e a Resolução do Conselho de Educação de Roraima, publicada em 2007 para a execução, neste estado, da Lei de 2005, que determina a oferta obrigatória da língua espanhola nos currículos do ensino médio. A análise é fundamentada nos pressupostos teóricos da Análise do Discurso, proposta por Michel Pêcheux, na qual a língua é constituída na relação com sua exterioridade. Nesta análise, os aspectos constitutivos dos sentidos de língua estrangeira apresentam-se pela relação desta língua com o processo de definição de língua do Brasil, pela relação da disciplina de língua estrangeira com as outras disciplinas do currículo e, ainda, pelo caráter de (não) obrigatoriedade desse ensino. No percurso da análise, pode-se depreender, no texto da legislação educacional, que é sob efeitos de indeterminação e de indefinição que as línguas estrangeiras a serem ensinadas resultam significadas. No que se refere à lei de obrigatoriedade da língua espanhola, nos textos da legislação roraimense, a análise aponta diferentes posições sujeito. Mais especificamente, as duas posições sujeito depreendidas filiam-se a saberes distintos, ou seja, a duas formações discursivas divergentes, em relação de oposição. A primeira delas determina o espaço de enunciação roraimense como heterogêneo, considerando a existência das línguas indígenas em sua composição. A segunda formação discursiva determina o espaço de enunciação roraimense como homogêneo. Esse espaço aí é configurado por apenas uma língua, a língua portuguesa.

Palavras-chaves: 1. Análise do Discurso; 2. Roraima; 3. língua estrangeira; 4. língua espanhola; 5. legislação educacional.

ABSTRACT

This research aims to understand the process of discursive construction of foreign language reference in the text of the Brazilian educational laws, considering, especially, the implementation of the law 11.161/05 in the State of Roraima. For this work, the cutting of the corpus was thought from the main educational laws between the Decree-Law of 1942 and the Resolution of the Council of Education of Roraima, published in 2007 for the implementation, in this State, the Law of 2005, which determines the obligatory offer of Spanish language to high schools. The analysis is based on the theoretical presuppositions of Discourse Analysis, proposed by Michel Pêcheux, in which socio-historical and language are constituents. In this analysis, constituent aspects of meaning of foreign language are in the relation of this language with the process of definition of the language of Brazil, in the relation of the matter of foreign language with the other matters of the curriculum and, yet, in the character of (not) obligatory of this teaching. During the analysis, we can see in the text of educational law, the foreign languages to be taught are meant as not definite or determinate. At about the obligatory law of the Spanish language, in the texts of Roraima law, the analysis points out different subject positions. More specifically, two different subject positions in two divergent discursive formations in opposition relation. The first of these takes the space of enunciation Roraima as heterogeneous, considering the existence of Indian languages in its composition. The second discursive formation considers the space of enunciation Roraima as homogenous. This space is configured for only one language, Portuguese.

Keywords: 1. Discourse Analysis; 2. Roraima; 3. foreign language; 4. Spanish language; 5. educational laws.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	10
1 A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	14
1.1 A língua estrangeira na legislação brasileira do século XIX	14
1.2 A língua estrangeira na legislação brasileira do século XX	16
1.3 A língua estrangeira no texto das LDBs.....	19
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA: ANÁLISE DO DISCURSO ..	23
2.1 A Análise do Discurso e seu objeto de estudo.....	24
2.2 Ideologia e inconsciente na constituição dos sentidos/sujeito	25
2.3 Sobre a relação entre as línguas: alguns conceitos	32
2.4 A construção do <i>corpus</i> e os procedimentos de análise: da <i>superfície linguística</i> ao <i>processo discursivo</i>	33
3 O PROCESSO DE DENOMINAÇÃO DAS LÍNGUAS NA LEGISLAÇÃO	38
3.1 O nome da língua do Brasil na legislação.....	41
3.2 O nome da língua estrangeira na legislação educacional	47
3.2.1 Línguas vivas estrangeiras	48
3.2.2 Língua estrangeira moderna – LDB de 1961/Indicação do CFE de 1962	57
3.2.3 Língua estrangeira moderna – LDB de 1971/Resoluções do CFE de 1971 e de 1976.....	65
3.2.4 Língua estrangeira moderna – LDB de 1996	73
4 LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA: LÍNGUA ESPANHOLA - A LEI DE 2005 NA LEGISLAÇÃO RORAIMENSE	83
4.1 Lei de 2005: aspectos gerais	83
4.2 Roraima: breve apresentação.....	91
4.3 Legislação de Roraima: Parecer de 2006, Parecer e Resolução de 2007	94
4.3.1 Fundamentação Legal	96
4.3.2 Das generalidades	100
4.3.3 Das particularidades.....	103
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	122

6 REFERÊNCIAS.....	126
7 ANEXOS	134
7.1 Lei 11.161, de 5 de agosto de 2005	135
7.2 Parecer CEE/RR Nº. 27, de 16 de maio de 2006	136
7.3 Parecer CEE/RR Nº. 20, de 08 de maio de 2007	139
7.4 Resolução CEE/RR Nº. 01, de 08 de maio de 2007	142

APRESENTAÇÃO

Como tem sido oferecido o ensino de língua estrangeira no Brasil? Esse ensino manteve uma prática voltada especificamente para uma língua ou sempre teve uma variedade nas línguas ensinadas? O que determina o ensino de uma em detrimento de outra? De que forma o estado de Roraima tem lidado com essa problemática?

Trago essas questões para pontuar como o ensino de língua estrangeira tem me chamado a atenção desde que cursei as disciplinas de práticas de ensino em minha graduação no curso de Letras com habilitação em Língua Inglesa, concluída em 2001. Esses foram meus primeiros contatos com a sala de aula. Desde então, percebi que a disciplina língua estrangeira era tratada de forma diferente das demais disciplinas, parecendo que a ela se dava menos importância. Logo que concluí o curso, comecei a trabalhar como professora de língua estrangeira – língua inglesa – em escolas públicas do estado de Roraima e pude confirmar minhas primeiras impressões.

De fato, a disciplina não é tratada como as outras. Ao observar o tratamento dado ao ensino de língua estrangeira, também pude perceber que, tanto a seleção dos profissionais quanto o material didático, não estão entre as prioridades da escola/Estado. Talvez se possa considerar que um dos motivos estaria na sua qualidade de disciplina não reprovativa por nota, na grande maioria das escolas estaduais. Esse fato poderia influenciar os alunos a não se preocuparem com o aprendizado de língua estrangeira? Ou, ainda, enquanto disciplina não reprovativa por nota, isso poderia levar os alunos a pensarem que a ausência desses conteúdos não acarretaria prejuízos futuros em sua formação? Diante disso, a escola tem demonstrado algum tipo de preocupação?

Assim, desde que tive acesso à sala de aula, a forma como o Estado lida com essa disciplina tem me causado certo incômodo. Esse incômodo provocou certos questionamentos e, em 2005, com a sanção da Lei Federal 11.161, voltada para o ensino de língua espanhola, esses questionamentos só aumentaram. O que levou a determinação da obrigatoriedade da oferta, especificamente, da língua espanhola? E quanto ao ensino de língua inglesa, como fica em relação a essa obrigatoriedade?

Como o estado de Roraima passará a lidar com essa lei diante da realidade local, já que se trata de um estado marcado pela coexistência de diversas línguas indígenas, além da tríplice fronteira linguístico-nacional (as línguas oficiais de três países, o português, o inglês e o espanhol)?

A fim de refletirmos sobre esses questionamentos, a presente pesquisa terá como aporte teórico a Análise do Discurso francesa (AD), proposta por Michel Pêcheux. Neste trabalho, também consideraremos os estudos desenvolvidos pelo Projeto História das Ideias Linguísticas (HIL), por nos trazerem reflexões a respeito de política linguística no Brasil, como por exemplo, a consolidação da língua portuguesa enquanto língua nacional e sua relação com as línguas estrangeiras. (ORLANDI (2005; 2009), MARIANI (1994; 2003b), GUIMARÃES (2000; 2005a))

Da perspectiva da Análise do Discurso, a língua é considerada inseparável da história e os sentidos são diversos. Os sentidos que parecem evidentes são apenas uns entre outros. Assim, através dessa teoria, buscaremos analisar o funcionamento dos sentidos sobre **língua estrangeira** em Roraima em relação a sentidos que foram silenciados, sobretudo no texto da lei 11.161, de 2005, ao determinar o espanhol como a língua estrangeira de oferta obrigatória.

Tomaremos como *corpus* deste trabalho, além desta Lei de 2005, o conjunto das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei 4.024/61, Lei 5.692/71 e Lei 9.394/96), direcionados para o ensino de língua estrangeira, e os Pareceres e a Resolução de 2007, do estado de Roraima.

Assim, sob a ótica da Análise do Discurso, este trabalho tem como objetivo analisar o processo de produção dos sentidos de **língua estrangeira**, a partir do texto da legislação brasileira (nas esferas federal e estadual) que rege o ensino de língua estrangeira. Ou seja, buscaremos investigar a construção discursiva da referência de **língua estrangeira** nos textos das leis educacionais brasileiras. Buscaremos apreender, mais especificamente, o processo de produção de sentidos da legislação roraimense acerca da obrigatoriedade da oferta de língua espanhola. Com isso, estaremos observando como sentidos diferentes (até a partir da mesma legislação) relacionam-se entre si e se consolidam como afirmações estabilizando sentidos predominantes quanto às práticas escolares roraimenses. Ou seja, investigaremos que sentidos são mobilizados com as/pelas leis ao definirem as línguas a serem ensinadas: qual direcionamento de sentidos funciona na legislação ao instituir o ensino de uma língua em detrimento de outras.

Vale destacarmos que o ensino de língua estrangeira na legislação brasileira tem sido abordado em muitas pesquisas, em diversas áreas, inclusive tendo a Análise do Discurso como aporte teórico. Durante o levantamento de material bibliográfico relacionado ao assunto, nos deparamos com dissertações e teses que muito contribuíram para esta pesquisa.

Dentre as pesquisas a que tivemos acesso, podemos destacar: o trabalho desenvolvido por Lemos (2008), *O Espanhol em redes de memória: antigas rotinas e novos sentidos dessa língua no Brasil*, que apresenta um estudo sobre a trajetória do ensino de língua espanhola no Brasil; a pesquisa minuciosa de Souza (2005), *O movimento dos sentidos sobre Línguas Estrangeiras no Brasil: discurso, história e educação*, uma das mais relevantes, principalmente por conter informações detalhadas a respeito do ensino de línguas na legislação brasileira e por destacar acontecimentos histórico-sociais em torno dessas leis desde a chegada dos portugueses ao Brasil. Outro trabalho relevante para esta investigação é a pesquisa de doutorado de Rodrigues (2010), *Língua viva, letra morta: obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro*, por se voltar para o texto da legislação brasileira que trata do ensino de língua estrangeira. É importante ressaltar que, além do *corpus* analisado nestes trabalhos, nos interessam, especialmente, por terem sido desenvolvidas com base nos pressupostos da Análise do Discurso.

Em meio a essas e outras tantas pesquisas, nosso trabalho pretende apresentar alguma contribuição, tendo em vista que se centra na produção de sentidos sobre o ensino de línguas estrangeiras no estado de Roraima, a partir da legislação nacional e estadual. Em outros termos, será considerando as relações existentes entre as línguas, que são significadas pela relação inseparável com a exterioridade e o ideológico, que buscaremos apreender o processo de construção de sentidos sobre a obrigatoriedade do ensino de língua espanhola na textualidade das leis do estado de Roraima. Desse modo, com o suporte teórico da Análise do Discurso, pretendemos dar relevância a um aspecto do funcionamento da língua na sociedade roraimense.

Este trabalho está estruturado em cinco capítulos. O primeiro está subdividido em três partes, nas quais observamos o ensino de língua estrangeira na legislação brasileira considerando os séculos XIX e XX e, neste, tomamos em separado, as diversas versões da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

O segundo capítulo está voltado para os pressupostos teóricos da Análise do Discurso, e está subdividido em: três partes dedicadas aos principais conceitos (que apresentam a teoria e que fundamentam nossas análises) e uma quarta parte, em que detalhamos o *corpus* e os princípios analíticos desta pesquisa.

No terceiro capítulo, composto por duas partes, observamos o processo de denominação das línguas na legislação brasileira. Na primeira parte, a partir da problematização de estrangeiro em relação ao que não é estrangeiro, retomamos trabalhos sobre a denominação da língua do Brasil. Na segunda parte, observamos o processo de construção discursiva da referência de **língua estrangeira** no texto da legislação educacional, a partir de duas expressões recorrentes: “línguas vivas estrangeiras” (presente no Decreto-Lei de 1942, tomado como ponto inicial para a pesquisa) e “língua estrangeira moderna” (presente no texto das LDBs (de 1961, 1971, 1976, 1996 e de suas respectivas Resoluções). O funcionamento discursivo dessas expressões também foi observado em relação à forma pela qual se diz sobre a língua que não é estrangeira na textualidade dessas leis.

O quarto capítulo é dedicado às leis do estado de Roraima acerca da obrigatoriedade do ensino de língua espanhola e está dividido em três partes. Na primeira delas, voltamo-nos para os aspectos gerais da Lei de 2005, a Lei da oferta obrigatória da língua espanhola no ensino médio. Na segunda parte, é feita uma breve apresentação do estado de Roraima e, na terceira, analisamos os Pareceres e a Resolução do Conselho Estadual de Educação de Roraima que tratam da implementação da Lei de 2005 em Roraima.

No quinto capítulo, destacamos a trajetória do trabalho e algumas notas conclusivas possíveis. Em seguida, trazemos as referências utilizadas na pesquisa e, por último, optamos por apresentar, sob a forma de *Anexos*, a lei federal e as leis de Roraima sobre a obrigatoriedade do ensino da língua espanhola.

Ao longo dessa organização do trabalho, buscamos investigar diferentes aspectos relativos à discursividade em torno de **língua estrangeira** no estado de Roraima, a partir da Lei de 2005. Para isso, consideramos necessário iniciar fazendo retomada cronológica do ensino de língua estrangeira na legislação brasileira.

1 A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Este capítulo do nosso trabalho se voltará para legislação brasileira que enfoca o ensino de língua estrangeira, trazendo não somente as leis que compõem o *corpus* desta pesquisa, mas também outras, com as quais estabeleçam relação de sentido. Buscaremos, ao longo desse percurso, delinear aspectos constitutivos das condições de produção do texto da legislação, enfatizando aqueles que se apresentem com relevância na produção de sentidos de **língua estrangeira**.

Para que possamos esboçar as condições de produção da legislação que interessa a esta pesquisa, a retomada história será feita a partir das pesquisas de alguns autores que focalizam a história da educação no Brasil (Ribeiro (2007), Romanelli (2009), Tota (2000)) e outros que o fazem a partir da Análise do Discurso (Orlandi (2009), Payer (1999), Rodrigues (2010), Souza (2005), Vidotti (2012)). Dentre esses autores, daremos mais relevo ao trabalho de Souza (2005), em virtude de sua abordagem minuciosa da história do Brasil no que tange aos acontecimentos em torno da produção da legislação educacional brasileira.

1.1 A língua estrangeira na legislação brasileira do século XIX

A história do Brasil mostra que há muito tempo as línguas estrangeiras fazem parte do ensino brasileiro, ainda no século XIX. Logo após a chegada da família real no Brasil, em 14 de julho de 1809, através da Decisão nº 29, o ensino de língua estrangeira passa a ser institucionalizado no Brasil – inglês e francês – como disciplinas preparatórias, como requisito, devido à literatura da época, para cursos superiores. (VIDOTTI, 2012).

A chegada da família real e seus interesses aproximaram o Brasil a outras nações, o que impulsionou o desenvolvimento estrutural brasileiro, inclusive o educacional. Entre 1808 e 1818 foram criados a Imprensa Régia, a Biblioteca Pública, o Jardim Botânico do Rio de Janeiro e o Museu Nacional. O ensino passou a ser estruturado em três níveis: primário, secundário (com a criação de cadeiras

para latim, inglês e francês) e superior. Esse espaço dado ao ensino de línguas estrangeiras se deu pela necessidade gerada pela abertura dos portos/alfândega, fato destacado como uma “possibilidade de maior contato com povos e ideias diferentes”. (RIBEIRO, 2007, p. 41)

Conforme Souza (2005), no primeiro período imperial, o latim representava acesso à literatura, o francês estava relacionado à promoção cultural e o inglês era ligado ao desenvolvimento comercial. Mas, até esse momento, o ensino brasileiro, carente de estrutura organizacional, era feito a partir de aulas avulsas. Com o intuito de amenizar alguns dos problemas educacionais brasileiros, como por exemplo, a falta de docentes, criam-se os Liceus. Dentre esses Liceus, em 1837, foi criado o Colégio Pedro II, que passou a ser considerado referência de ensino para as demais escolas existentes na época. De acordo com Paiva (2003), reportando-se a Chagas (1976), é a partir desse momento que o ensino de língua estrangeira passa a fazer parte do ensino oficial no Brasil, como parte do currículo do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro.

Nessa época, as línguas ensinadas se dividiam entre línguas modernas (francês, inglês, alemão e italiano) e línguas clássicas (latim e grego), conforme Souza (*ibid*). Dentre as línguas modernas, destacavam-se as línguas francesa e inglesa, dado atribuído aos interesses específicos do Brasil relacionados a essas línguas na época. O autor destaca que

a institucionalização escolar também demonstra a relação estabelecida entre a sociedade brasileira imperial e as línguas em questão. O francês continuou sendo a língua universal, ancorada na questão cultural. O inglês ganhou mais espaço pela questão comercial. O alemão e o italiano foram no Império línguas coadjuvantes. (*ibid*, p. 105)

A presença dessas línguas no currículo escolar apresentava alternância quanto às línguas ensinadas. Essas mudanças ficam aparentes ao se observar as reformas curriculares no Colégio de Pedro II realizadas entre 1841 e 1881. Durante esse período, as línguas estrangeiras a serem ensinadas oscilavam entre obrigatórias e optativas, com carga horária maior ou menor, presentes ou ausentes no currículo.¹

¹ A esse respeito, há a tese de Felipe Barbosa Dezerto intitulada *Francês e colégio Pedro II: um processo de construção de um campo disciplinar escolar (de 1838 a 1945)*, orientada por Bethania Sampaio Correa Mariani, na UFF. Disponível em: http://www.btdt.ndc.uff.br/tde_arquivos/52/TDE-2014-01-27T103017Z-4133/Publico/Tese%20-%20versao%20-%20OK.pdf

Com essas reformas curriculares, o alemão e o italiano destacaram-se entre as línguas atingidas. Elas tiveram redução na carga horária, tornaram-se disciplinas facultativas e chegaram até a sair do currículo (1870). Mas, com a intensa imigração de italianos desde 1875, em 1878, essas línguas voltam ao currículo. Essa mesma reforma aumenta a carga horária do inglês, mas na última reforma curricular do Colégio de Pedro II, em 1881, as aulas de inglês foram reduzidas novamente. (SOUZA, 2005)

Desse modo, o século XIX marca a entrada das línguas estrangeiras no currículo escolar brasileiro. Vale destacarmos que, ainda que sem estabilidade no currículo, as línguas estrangeiras são devidamente especificadas no texto das leis.

1.2 A língua estrangeira na legislação brasileira do século XX

De acordo com Souza (*ibid*), a partir da década de 20 a industrialização e a educação faziam parte dos planos de desenvolvimento do Brasil, planos que se acentuam com a Primeira Guerra Mundial. Esse período é marcado por discussões em prol da educação desde o ensino primário até o ensino superior. Além disso, havia uma necessidade de se firmar uma unidade nacional e para isso a difusão da língua portuguesa nas escolas estrangeiras, de imigrantes, foi uma das maneiras encontradas. Ou seja, buscava-se definir a língua do Brasil, diferenciando-a das outras línguas existentes no Brasil.

Ainda segundo Souza (*ibid*), a alteridade estrangeira percebida como um espelho, um modelo, influencia a constituição de uma identidade nacional. Mas, nesse momento de autoafirmação, a presença ou a imitação do que era estrangeiro não era bem aceito, o que desencadeou frequentes debates nacionalistas. Assim, a relação do nacional com o estrangeiro passa da imitação para a negação do outro como forma de construção da identidade brasileira. Como exemplo, o autor traz a Semana de Arte Moderna que, através da arte e da literatura, impulsionou um momento de grande destaque para o nacionalismo brasileiro.

Entre as décadas de 20 e 30, havia movimentos em prol do avanço da industrialização e da urbanização. Tais movimentos culminam com a Revolução de

1930², que põe Getúlio Vargas no poder em um governo provisório que se estendeu até 1934.

Com Vargas no governo, foi criado o Ministério da Educação e da Saúde, sob o comando de Francisco Campos, que protagonizou a reforma educacional, conhecida como Reforma Francisco Campos. Essa reforma educacional foi executada através da publicação de vários decretos, que cria o Conselho Nacional de Educação e, entre outros pontos, busca a organização e consolidação do ensino secundário (Decreto nº 19.890, de 1931).

A partir dessa reforma, o ensino secundário passa a ter currículo, ciclos definidos (fundamental e complementar) e, assim, os colégios oficiais são equiparados ao Colégio Pedro II. Além disso, instaura-se uma era de discussões voltadas para a educação. Essas discussões apontavam oposições entre a Igreja Católica, que defendia o ensino católico através da Liga Eleitoral Católica, os deputados ligados ao empresariado, que defendiam a escola técnica-profissional, e o movimento Escola Nova³, organizado por especialistas em educação, que defendia uma educação gratuita, leiga e de qualidade para todos. Este último foi tão atuante e influente que interferiu no tratamento dado às questões sociais na Constituição de 1934. (SOUZA, 2005, p. 105-125)

Consoante Souza (*ibid*), a Constituição Federal que foi aprovada em 1934, resultado de muitos debates, só ficou em vigor por três anos. Essa Constituição assegurava a realização de eleições presidenciais. Mas, antes mesmo das eleições acontecerem, Getúlio Vargas retorna ao poder, após o golpe de 1937, e promulga outra Constituição. Seu governo, conhecido sob o nome de Estado Novo⁴, exaltava o

² Ribeiro (2007) refere-se à Revolução de 30 esclarecendo que, “em outubro de 1930, o conflito entre dois grupos de classe dominante (os ligados à exportação e dela desligados) eclode em forma de movimento armado e aglutina o apoio dos outros setores sociais. A supremacia dos setores desligados da exportação estabelece as condições necessárias à organização de um modelo econômico-político ao derrubar do poder o setor agrário comercial exportador. O choque entre eles, daí por diante, continuará existindo, mas a tendência é em favor do setor novo dirigido ao mercado interno”. (RIBEIRO, 2007, p. 103)

³ Souza (2005) refere-se à Escola Nova como “um dos movimentos mais importantes da época. Grandes temas ficaram associados a esse movimento. A defesa de uma escola pública, universal e gratuita se tomou sua grande bandeira. A educação deveria ser proporcionada a todos, e todos deveriam receber o mesmo tipo de educação. Pretendia-se com o movimento criar uma igualdade de oportunidades.” (SOUZA, 2005, p. 123)

⁴ Período autoritário que ficou conhecido como Estado Novo (1937-1945). “Foi instaurado por um golpe de Estado que garantiu a continuidade de Getúlio Vargas à frente do governo central, tendo a apoiá-lo importantes lideranças políticas e militares”. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos30-37/GolpeEstadoNovo>. Acesso em: 10 jul. 2012.

nacionalismo e silenciava qualquer tipo de ideia que se opusesse aos seus pensamentos.

Em relação ao ensino de língua estrangeiras, o currículo adotado a partir da Reforma Francisco Campos traz no ciclo fundamental o ensino obrigatório do francês, em quatro das cinco séries (I, II, III, IV), do inglês, em três séries (II, III, IV) e do latim, em duas séries (IV, V), além do ensino facultativo do alemão. No ciclo complementar o ensino é apenas do latim. (ROMANELLI, 2009)

Em 1942, a educação passa a ser regida pelas "Leis Orgânicas do Ensino" (ou Reforma Capanema), que foram estabelecidas pelo ministro da educação, Gustavo Capanema, sob a forma de decretos-lei. Dentre esses decretos estava a Lei Orgânica do Ensino Secundário, Decreto-Lei 4.244, o qual, no que diz respeito às línguas estrangeiras, aumentou as possibilidades de aprendizagem por adotar metodologias que buscavam o domínio dessas línguas e por regulamentá-las como parte do currículo do ensino regular. No entanto, esse ensino se encontrava em meio à política linguística do governo de Vargas, que exaltava o nacionalismo e perseguia o uso de algumas línguas estrangeiras, especificamente aquelas vinculadas aos grandes grupos de imigrantes. Aliado a isso, havia ainda as dificuldades com profissionais habilitados. Apesar desse conflito entre os atos do governo e a legislação em questão, o ensino de língua estrangeira fica a cargo do Estado. (SOUZA, 2005)

Tota (2000) ressalta que, com a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), a língua inglesa foi disseminada mundo afora, principalmente nos países em desenvolvimento. No Brasil não foi diferente: a cultura americana e a língua inglesa passaram a tomar o lugar representado pela Europa, reduzindo o papel que a língua francesa desempenhava no Brasil. O autor considera que os meios de comunicação e o cinema foram utilizados pedagogicamente em prol da americanização do Brasil e que houve "ações deliberadas e planejadas" visando divulgação do "jeito americano de ser". (*ibid*, p. 191)

Ainda com relação à americanização do Brasil, Souza (*ibid*) relaciona as denúncias feitas por Vargas, em sua carta-testemunho (1954), com a revolta da população, que se mostrava contrária à presença norte-americana no Brasil. Esses acontecimentos revitalizaram o nacionalismo.

A educação também é afetada pelos acontecimentos desse período. Desde a aprovação da Constituição, em 18 de setembro 1946, lutas e debates educacionais

se intensificaram e continuaram nos governos seguintes em prol da organização do sistema educacional brasileiro. O que se buscava era a aprovação do projeto das Leis de Diretrizes e Bases da Educação. (ROMANELLI, 2009)

Em suma, observando a primeira metade do século XX, as línguas estrangeiras ganham espaço no texto do Decreto-Lei de 1942, mas são reprimidas pelos movimentos nacionalistas. Entretanto, nos governos pós-Vargas, as línguas estrangeiras voltam a ser de interesse nacional, destacando a língua inglesa como 'língua franca', "devido à globalização e a mundialização" (SOUZA, 2005, p. 152). Conforme o autor, esta língua passa a ocupar um espaço central entre as línguas estrangeiras no Brasil.

1.3 A língua estrangeira no texto das LDBs

No início da década de 60, após quase duas décadas de discussões em torno da educação brasileira, foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 4.024). No entanto, segundo Romanelli (2009), essa lei não trouxe as transformações educacionais que se esperava. Mas, para a autora, a não definição de um currículo único todo o território nacional, "a possibilidade de os Estados e os estabelecimentos anexarem disciplinas optativas ao currículo mínimo estabelecido pelo Conselho Federal de Educação foi, sem dúvida, um progresso em matéria de legislação" (ROMANELLI, *ibid*, p. 181)

Um aspecto que se destaca no texto da LDB de 1961 é a falta de referência às línguas estrangeiras. Mas, é oportuno registrar também que as línguas estrangeiras não foram abolidas das escolas. Rodrigues (2010) destaca que a forma como a legislação de 1942 determinou e organizou o ensino de língua estrangeira possibilitou que esse ensino encontrasse "condições legais para subsistir mesmo com a exclusão que a LDB de 1961 operou sobre essa matéria" (RODRIGUES, *ibid*, p. 88). Ainda que as línguas estrangeiras não fizessem parte das disciplinas obrigatórias, poderiam ser escolhidos entre as optativas a serem definidas pelos Conselhos Estaduais de Educação.

Souza (2005), ao tratar do texto dessa Lei, relata que a língua inglesa não sofreu grandes alterações no ensino regular e a língua espanhola "aparecia como

uma alternativa como escolha para a segunda língua estrangeira, ainda que uma alternativa quase que totalmente ignorada” (SOUZA, *ibid*, p. 151). Para o autor, a partir da política educacional adotada com a publicação da LDB de 1961, o ensino de língua estrangeira começa a ser afastado da escola pública.

Com a tomada do poder pelos militares, o Brasil permanece sob regime ditatorial de 1964 a 1985. Durante esse período o país foi regido pelos Atos Institucionais (AI). À medida que esses Atos eram publicados, os poderes concentravam-se nas mãos do presidente. Fato que se concretiza no final de 1968, em 13 de dezembro, quando entra em vigor o mais conhecido dos Atos Institucionais, o AI-5. Com este Ato em vigor, o presidente da República passa a ter plenos poderes, pois passa a substituir o legislativo e o judiciário. Além disso, a imprensa passa a ser alvo de intensa censura. (SOUZA, 2005)

O autor destaca que durante esse período, o foco central da educação era o ensino profissionalizante, principalmente no 2º grau. Mas, em virtude da falta de investimentos, esse ensino não teve sucesso. Sua ineficácia acabou comprometendo os propósitos do governo quanto aos avanços econômicos, que não se concretizaram por falta de mão de obra qualificada.

É nesse cenário, no qual o ensino regular brasileiro estava relacionado à qualificação para atender o mercado trabalho, que é aprovada a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 5.692). Para Souza (*ibid*), essa Lei, no tocante à participação das línguas estrangeiras no currículo escolar, entrava em contradição com os propósitos de expansão econômica do Brasil, pois a aprendizagem dessas línguas – em especial a língua inglesa, a língua que representava o capitalismo – era posta como uma necessidade. O autor ressalta que, com essa Lei em vigor, a carga horária destinada à língua estrangeira foi reduzida. Com isso, “muitas escolas tiraram as línguas estrangeiras do 1º grau e no 2º grau e não ofereciam mais que uma hora por semana, (...) Muitos alunos terminaram o 2º grau sem jamais sequer ter visto uma língua estrangeira em ambiente institucional escolar” (*ibid*, p. 170).

Ao relacionarmos os textos da LDB de 1971 com a LDB de 1961, no que se refere às línguas estrangeiras, perceberemos que o perfil esboçado no texto da LDB de 1961 sofre poucas alterações, saindo da não referência para a uma referência de forma vaga. Assim, tomando como base o Decreto-Lei de 1942, podemos considerar que as línguas estrangeiras perdem espaço no currículo escolar brasileiro.

Conforme Souza (*ibid*), o Brasil passa por grandes mudanças político-econômicas na década de 80. Em meio a muitas manifestações populares, das mais variadas, põe-se fim a 20 anos de Ditadura Militar e se busca implantar a chamada Nova República. O autor ressalta que a Nova República é iniciada com um representante direto do Regime Militar recém-terminado, José Sarney. Fato provocado pela morte de quem seria o primeiro presidente civil brasileiro, Tancredo Neves. É nessa conjuntura que, em 1985, se implanta a Democracia no Brasil.

Ainda nessa década aprovou-se a nova Constituição do Brasil, em outubro de 1988. Souza (*ibid*) destaca que o texto da Constituição não traz grandes alterações para a educação, nem, especificamente, para o ensino de língua estrangeira. Segundo ele, “o Governo continuou com sua ausência de política específica” para esse ensino (*ibid*, p. 179).

No entanto, interessa-nos destacar que foi nesse texto que ficou definido o nome da língua do Brasil, a língua portuguesa. Fato bastante significativo para este trabalho. Outro fato que também nos interessa acontece na década seguinte. Em março de 1991, durante o governo de Fernando Collor, foi criado o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL⁵). De acordo com Souza (*ibid*), o governo brasileiro percebeu nesse “bloco econômico” uma forma de reverter o quadro da economia brasileira e a revalorização internacional do Brasil. Vale destacarmos que, posteriormente, o MERCOSUL traria mudanças significativas para o ensino de língua estrangeira no Brasil.

Em meados dessa mesma década, em 1996, foi aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394). O texto dessa LDB mantém a divisão do currículo da educação básica em duas partes: uma base comum nacional e uma parte diversificada, conforme determinados na LDB anterior, de 1971. Ou seja, as disciplinas pertencentes à base comum nacional eram fixadas pelo Conselho Federal de Educação (CFE) e a escolha das disciplinas da parte diversificada competia aos Conselhos Estaduais de Educação (CEE) (SOUZA, *ibid*). Contudo, cabe observarmos que o ensino de língua estrangeira, mesmo obrigatório, está na parte diversificada, entre as disciplinas que ficariam a cargo da definição dos

⁵ “O Mercado Comum do Sul, mais conhecido pela sigla Mercosul, constitui-se em um bloco econômico regional, criado em março de 1991, com fundamento no Tratado de Assunção, por decisão política soberana das Repúblicas Argentina, Federativa do Brasil, do Paraguai e Oriental do Uruguai, e estruturado institucionalmente, em dezembro de 1994, pelo Protocolo de Ouro Preto.” Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-mistas/cpcms/oqueeomercosul.html/mercosulsocial.html>. Acesso em: 24 set. 2012.

CEEs. Com isso, podemos dizer que o texto dessa Lei mantém a obrigatoriedade do ensino de língua estrangeira, mas o caráter de disciplina optativa também é mantido, em virtude de sua disposição no currículo.

Ainda segundo Souza (2005), com o propósito de trazer orientação e reflexões, a partir dos princípios educacionais estabelecidos pela LDB de 1996, o Ministério da Educação (MEC) publica os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1998. De acordo com Souza (2005), os PCNs reforçam a ideia de ineficiência do ensino de língua estrangeira na escola pública. O autor destaca que, no texto dos Parâmetros Curriculares de Língua Estrangeira para o ensino fundamental (1998), justifica-se a não relevância do aprendizado das quatro habilidades de língua estrangeira (compreensão oral, falar, ler e escrever) pela sua não utilização pela grande maioria da população. Ressalta-se apenas a habilidade de leitura. Ou seja, a aprendizagem não é pensada enquanto prioridade educacional.

Diante do exposto, observamos, de forma breve, a trajetória das línguas estrangeiras na legislação da educação brasileira, desde o início do século XIX até a publicação da LDB vigente. Nesse trajeto, pudemos perceber alterações no que diz respeito às línguas estrangeiras no currículo escolar, fato que pode ser relacionado aos interesses da sociedade brasileira em cada período histórico.

No próximo capítulo, apresentaremos alguns conceitos da Análise do Discurso necessários para esta pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA: ANÁLISE DO DISCURSO

A teoria que fundamenta esta pesquisa, a Análise do Discurso de linha francesa, surgiu no início da década de 60 do século XX tendo o filósofo Michel Pêcheux como fundador. A AD se estabelece a partir da relação entre três áreas do conhecimento: a Linguística, de Ferdinand Saussure, que tem a língua como seu objeto de estudo; o Marxismo, a partir da leitura de Althusser, destacando o caráter material da história; e a Psicanálise, com sua noção freudiana de inconsciente, revista por Lacan. A Análise do Discurso desloca e ressignifica esses conceitos, inicialmente propostos nessas áreas do conhecimento, e se volta especificamente para a investigação da língua, buscando aí compreender a relação existente entre história, ideologia, inconsciente e os sentidos/sujeito.

No início do século XX, Saussure, ao definir o objeto científico da linguística, caracteriza a língua como “a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, que, por si só, não pode criá-la nem modificá-la; ela não existe senão em virtude duma espécie de contrato estabelecido entre os membros da comunidade.” (SAUSSURE, 2006 [1916], p. 22). Em seu conceito, Saussure apresenta a língua como homogênea, regular e coletiva, opondo-se à fala, definida como a parte heterogênea, instável e individual da linguagem. Orlandi (2006) reporta-se à dicotomia língua e fala, dizendo que para Saussure “a língua é o sistema onde tudo se mantém. É social, é constituída de constantes. De seu lado, a fala é ocasional, histórica, é individual e constituída de variáveis. Ao separar língua e fala separa-se também o que é social e o que é histórico”. (ORLANDI, 2006, p. 16)

A Análise do Discurso rompe com essa concepção saussureana de língua, ressignificando esse conceito, propondo uma compreensão da língua a partir de sua relação indissociável com a exterioridade, com elementos sócio-históricos. É a partir dessa relação com sua exterioridade que a língua adquire sentidos.

Diferentemente da noção de língua de Saussure (2006), que a propõe como homogênea, regular e coletiva, ou ainda daquela noção de língua proposta por Jakobson (1995), que, ao falar dos fatores constitutivos do processo comunicativo, concebe a língua como transparente, um código total ou parcialmente comum entre o remetente e o destinatário, a Análise do Discurso trata a língua como heterogênea,

opaca, possibilitando equívocos. Ferreira (2003), a partir de Pêcheux, refere-se a essa opacidade dizendo que a língua, em AD,

é tomada em sua forma material enquanto ordem significante capaz de equívoco, de deslize, de falha, ou seja, enquanto sistema sintático intrinsecamente passível de jogo que comporta a inscrição de efeitos linguísticos materiais na história para produzir sentidos. (*ibid*, p. 196)

Como a autora destaca, os sentidos são produzidos no encontro da língua com a história, e esses sentidos podem ser variados. Essas possíveis interpretações dadas a uma palavra, a um texto, por exemplo, acontecem em decorrência do trabalho da ideologia e do inconsciente no processo de construção dos sentidos. Veremos mais adiante como a Análise do Discurso desloca o conceito de ideologia das ciências sociais e o ressignifica. Bem como o papel do inconsciente nesse processo. Antes, porém, nos voltaremos para o objeto de estudo da Análise do Discurso.

2.1 A Análise do Discurso e seu objeto de estudo

Contra-pondo-se à dicotomia língua e fala, a Análise do Discurso propõe o discurso como objeto de estudo. Para entendermos melhor o conceito de discurso, destacaremos alguns aspectos que são próprios dessa teoria. Um desses aspectos diz respeito à diferenciação entre discurso e mensagem. Jakobson (1995) concebe a linguagem a partir de suas funções comunicativas e, nessas funções, a mensagem é um dos fatores envolvidos no processo de comunicação. Para o autor,

... O REMETENTE envia uma MENSAGEM ao DESTINATÁRIO. Para ser eficaz, a mensagem requer um CONTEXTO a que se refere (Ou "referente", em outra nomenclatura algo ambígua), apreensível pelo destinatário, e que seja verbal ou suscetível de verbalização; um CÓDIGO total ou parcialmente comum ao remetente e ao destinatário (ou, em outras palavras, ao codificador e ao decodificador da mensagem); e, finalmente, um CONTACTO, um canal físico e uma conexão psicológica entre o remetente e o destinatário, que os capacite a ambos a entrarem e permanecerem em comunicação. (*ibid*, p. 123)

Em 1969, Pêcheux propõe o termo discurso que, diferente da mensagem, não se restringe à troca de informações entre interlocutores: trata-se de "efeito de sentidos". O discurso é dotado de particularidades que o tornam diferente da

mensagem. Nos termos de Pêcheux (1993) o conceito de discurso “implica que não se trata necessariamente de uma troca de informações entre A e B, mas de modo mais geral, de um ‘efeito de sentidos’ entre os pontos A e B” (*ibid*, p. 82). É importante já destacar que esses pontos A e B não se referem a indivíduos físicos, como remetente e destinatário, propostos por Jakobson (*ibid*). O sujeito do discurso é proposto em relação a posições determinadas numa dada estrutura de uma formação social. No que se refere a essas posições, há um jogo de “formações imaginárias” em que cada interlocutor formula algo a partir da imagem de sua própria posição e da posição do outro, bem como da imagem que ele tem do referente. Essas imagens estão na constituição do “efeito de sentidos” estabelecido entre os interlocutores (posições), sendo, todos, parte das condições de produção (contexto sócio-histórico ideológico) do discurso.

Voltando ao discurso, Orlandi (2000), retomando Pêcheux, destaca que

não se trata de transmissão de informação apenas, pois, no funcionamento da linguagem que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos e não meramente transmissão de informação. (*ibid*, p. 21)

Para que se compreenda o processo de constituição do sujeito e desse “efeito de sentidos”, abordaremos outros conceitos-chaves que sustentam essa teoria. Inicialmente veremos, conforme anunciamos, como a Análise do Discurso ressignifica o conceito de ideologia e sua relação com o inconsciente nesse processo de construção dos sentidos/sujeito.

2.2 Ideologia e inconsciente na constituição dos sentidos/sujeito

Para a Análise do Discurso, discurso (enquanto “efeito de sentido” entre interlocutores) e sujeito (como efeito de linguagem) se constituem mutuamente no entrelaçamento do inconsciente com o ideológico, materializados na e pela linguagem, produzindo sentidos. O sujeito dessa teoria, por ser duplamente afetado – pessoalmente, pelo inconsciente, e socialmente, interpelado pela ideologia (INDURSKY, 2008) – tem a ilusão de estar na origem do seu dizer, de ser um sujeito

dotado de unidade, e de ter controle sobre o que diz. Desse modo, aquilo que diz é percebido com significado transparente, óbvio.

O conceito de inconsciente com o qual a Análise do Discurso trabalha é aquele advindo da Psicanálise. Para Lacan (1988), o inconsciente é “uma parte que falta à disposição do sujeito para restabelecer a continuidade de seu discurso consciente” (LACAN, 1988 *apud* MARIANI, 2006, p. 25). Podemos compreender que, por intermédio desse saber inacessível do inconsciente, o sujeito, ao se pronunciar, diz mais do que pensa dizer. Mariani (2003) ressalta que “o inconsciente é marcado pela inscrição do significante” e que não há sujeito sem essa inscrição, é nessa relação de dependência com o significante que o sujeito é constituído. (MARIANI, 2003, p. 63)

É importante destacar que Lacan ressignifica a noção de significante utilizada por Saussure, que coloca o significante como indissociável do significado na formulação do signo linguístico. Mariani (2005), reportando-se às considerações de Lacan (*ibid*) a respeito do signo linguístico de Saussure, menciona que um significante não está preso a uma significação. A autora faz referência a uma “cadeia de significantes”, apontando que há um deslizamento constante do significado sob esses significantes, possibilitando, nesse deslizar, um movimento nos sentidos produzidos. Portanto, é ao se inscrever nessa “cadeia de significantes”, ao dizer *eu*, que o sujeito constitui-se em sujeito do discurso, estabelecendo uma relação de assujeitamento, sem se dar conta desse processo, com “um mundo já simbolizado” (constituído pelo Outro⁶). (*ibid*, p. 73)

A ligação resultante da “cadeia de significantes” com um significado específico, e não com outro, se dá a partir de determinações ideológicas, como veremos a seguir.

A ideologia faz parte do arcabouço teórico da Análise do Discurso, não enquanto visão de mundo, mas compreendida pelo viés da “formação ideológica”, que determina a constituição simultânea do sujeito e dos sentidos, materializada na língua, pelo discurso. Reforçando o que acabamos de dizer, em AD, é a “formação ideológica”, através da identificação do sujeito a ela, que determina o vínculo da “cadeia de significantes” a um significado específico.

⁶ Em nota, Mariani (2006), reportando-se a Le Gaufeys (1996), faz referência ao termo “Outro” como o “grande ‘Autre’ lacaniano – isto é, o simbólico, o Outro da linguagem, ‘tesouro de significantes’, o inconsciente enquanto ‘discurso do Outro’”. (MARIANI, *ibid*, p. 26)

Essa relação entre língua e ideologia advém da noção de ideologia adotada por Althusser, retomada por Pêcheux (1993) para falar de “formação ideológica” pelo viés da linguagem. Na discussão proposta por Althusser, no final da década de 60, ideologia é “uma ‘representação’ da relação imaginária dos indivíduos com as suas condições reais de existência” (ALTHUSSER, 1999 [1970], p. 126). Para o autor, as ideologias se materializam nas práticas dos Aparelhos Ideológicos de Estado⁷. A partir disso, Pêcheux (1993) propõe pensar em

formação ideológica para caracterizar um elemento (este aspecto da luta nos aparelhos) suscetível de intervir como uma força em confronto com outras forças na conjuntura ideológica característica de uma formação social em um dado momento; desse modo, cada formação ideológica constitui um **conjunto complexo de atitudes e representações** que não são nem “individuais” nem “universais” mas se relacionam mais ou menos diretamente a *posições de classes* em conflito umas com as outras. (PÊCHEUX; FUCHS, 1993 [1975], p. 166. Grifo nosso)

Podemos dizer que, através das formações ideológicas (FI), é possível percebermos as relações de poder existentes numa determinada formação social e suas lutas ideológicas de classes. Elas são, portanto, vistas como centrais no processo de construção do sujeito e dos sentidos, tendo em vista que determinam as possíveis interpretações/significações de uma palavra, uma expressão, mesmo que o sujeito, constituído pela ideologia, se perceba senhor do seu dizer.

Essa relação com a FI não é perceptível ao sujeito, portanto, ele não se vê envolto/constituído nessa trama. Vale ressaltar que esse sentido aparece como evidente, como óbvio para o sujeito, por este estar sob o efeito da formação ideológica com a qual se identifica. Althusser (1999) teoriza sobre esse efeito de evidência provocado pela ideologia, afirmando que

como todas as evidências, inclusive as que fazem com que uma palavra “nomeie uma coisa” ou “tenha um significado” (incluindo, portanto, **as evidências da “transparência” da linguagem**), esta “evidência” de que **você e eu somos sujeitos** – e de que isso não é um problema – é um efeito ideológico, o efeito ideológico elementar. Com efeito, é uma peculiaridade da ideologia impor (sem aparentar fazê-lo, já que se trata de evidências) as evidências como evidências, que não podemos *deixar de reconhecer*, e diante das quais temos a inevitável e natural reação de exclaimar (em voz alta ou no “silêncio da consciência”): “É evidente!” É isso mesmo! É verdade! (ALTHUSSER, 1999 [1970], p. 132. Grifos nossos).

⁷ Althusser, ao falar dos Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE), atribui-lhes a função de assegurar a “reprodução das relações de produção”. (ALTHUSSER, 1999 [1970], p. 119).

Esse efeito ideológico passa ao sujeito a ilusão de “transparência da linguagem”, dando-lhe a ideia de controle e de evidência de sentidos do seu dizer. Pêcheux (1993), ao tratar desse efeito provocado na interpelação do sujeito pela ideologia, propõe o funcionamento de dois “esquecimentos” que são necessários à produção das evidências. Entretanto, antes de observarmos mais de perto esses “esquecimentos” e, até para percebermos, com mais clareza, o papel desempenhado por eles nessa relação entre ideologia e sentidos/sujeito, funcionando na língua, faz-se necessário abordarmos outra noção proposta por Pêcheux (*ibid*), a noção de “formação discursiva” (FD), que é determinada pelas formações ideológicas. Para o autor, tais formações ideológicas

comportam necessariamente, como um de seus componentes, uma ou várias **formações discursivas** interligadas que **determinam o pode e deve ser dito** (articulado sob a forma de uma harena, um sermão, um panfleto, uma exposição, um programa etc.) **a partir de uma posição dada numa conjuntura**, isto é, numa certa relação de lugares no interior de um aparelho ideológico, e inscrita numa relação de classes. (PÊCHEUX; FUCHS, 1993 [1975], p. 166. Grifos nossos)

A partir da compreensão da relação existente entre o sujeito (uma posição dada) e a formação discursiva, tendo em vista que esta regula “o que pode e deve ser dito”, de acordo com a Formação Ideológica que representa, podemos chegar ao funcionamento do discurso. Indursky (2008) esclarece dessa noção de formação discursiva como correspondente “a um domínio de saber, constituído de enunciados discursivos”, que são determinados pelas formações ideológicas. (*ibid*, p. 2).

As formações discursivas, bem como as formações ideológicas, não possuem fronteiras espessas. Os saberes de diferentes formações discursivas permeiam-se e interferem umas nas outras. É com base nas noções de FI, FD e, mais especificamente, com base na tese central de Althusser retomada por Pêcheux (1993) – “a ideologia interpela os indivíduos em sujeito” – que a Análise do Discurso propõe a noção de sujeito. Essa noção de sujeito é constituída pelo funcionamento dos “esquecimentos”, que mencionamos anteriormente, sobre os quais nos voltaremos agora. Vale observar que Pêcheux (*ibid*) esclarece, em nota, que

o termo ‘esquecimento’ não remete, aqui, a um distúrbio individual da memória. Designa, paradoxalmente, *o que nunca foi sabido* e que, no entanto, *toca o mais próximo* o “sujeito falante” na estranha familiaridade que mantém com as causas que o determinam... em toda ignorância de causa. (PÊCHEUX; FUCHS, 1993 [1975], p. 238)

Os esquecimentos, propostos como “esquecimento número 1” e “esquecimento número 2”, estão na constituição do sujeito e dos sentidos. O efeito ideológico das formações discursivas como determinantes dos sentidos das palavras causa a ilusão de transparência da linguagem, de forma que o sentido pareça evidente e o único possível. Pêcheux (*ibid*) denomina esse efeito como “esquecimento número 2”. O autor, ao se referir a esse esquecimento, fala de fronteiras entre o que é “selecionado”, “tomado como preciso pelo sujeito”, e o que é “rejeitado”, como “tudo o que teria sido possível ao sujeito dizer (mas não diz)”. (PÊCHEUX; FUCHS, 1993 [1975], p. 176). Assim, o sujeito diz o que diz por acreditar que só pode ser dito daquela forma, ele não percebe que o que disse foi selecionado entre outras formas possíveis de dizer. Ou seja, ele tem a ilusão de que não há o assujeitamento ao sentido determinado por uma FD específica.

A evidência de sentido só se torna possível através da filiação ideológica do sujeito a uma dada formação discursiva que representa, no discurso, uma formação ideológica. Essa evidência dá ao sujeito a ilusão de estar na origem do que diz, como fonte do sentido, e não que esse sentido esteja ligado a uma rede de dizeres estabelecidos pela FD, dizeres pré-existentes, vinculados a uma rede de memória. A esse efeito Pêcheux (1993) denomina de “esquecimento nº 1”. O sujeito, pelo fato desse esquecimento ser da ordem do inconsciente, não se percebe assujeitado às determinações da FD, na qual está filiado. Orlandi (2000), refere-se a esse esquecimento dizendo que “embora se realizem em nós, os sentidos apenas se representam como originando-se em nós: eles são determinados pela maneira como nós inscrevemos na língua e na história e é por isto que significam e não pela nossa vontade”. (*ibid*, p. 35)

O “esquecimento nº 1” nos remete ao que dissemos sobre a inscrição do sujeito a uma “rede de significantes”, necessária a sua constituição. Os sentidos/sujeito não brotam neles mesmos, ou melhor, não há como existirem sem se filiarem a essa rede de dizeres pré-estabelecidos. Ou seja, é na relação entre as formações discursivas, que se produz o assujeitamento a uma formação discursiva e não a qualquer outra. Para sermos mais específicos, conforme Pêcheux (2009), o assujeitamento do indivíduo em sujeito do seu discurso se dá pela identificação deste com a forma-sujeito⁸ (FS) pertencente à formação discursiva que o constitui.

⁸ “chamar-se-á domínio da **forma-sujeito** ... o conjunto das diferentes posições de sujeito em uma

Ao dizermos que é na relação entre as formações discursivas que os sentidos se estabelecem, vale retomarmos o que já mencionamos anteriormente ao citarmos Pêcheux & Fuchs (1993, p. 166): as formações ideológicas são constituídas de “uma ou várias *formações discursivas* interligadas”. A esse conjunto de formações discursivas é dado o nome de interdiscurso. Nas palavras de Orlandi (2000, p. 31), o interdiscurso é “aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente”, é a “memória discursiva”. Dessa forma, dentro das possibilidades instituídas pelo interdiscurso – “conjunto de todos os dizeres” –, o sujeito, sob o efeito dos esquecimentos nº 1 e nº 2, ao dizer de uma forma e não de outra, demonstra sua identificação com uma determinada FD.

Como já destacamos nesse item, uma FD se caracteriza por não possuir limites em relação aos saberes das demais formações discursivas. Assim, se os saberes de uma FD atravessam as fronteiras de saberes das outras, não há homogeneidade em uma Formação Discursiva.

Nesse sentido, Indursky (2008) retoma Pêcheux (1980) ao falar que “uma ideologia é não idêntica a si mesma, só existe sob a modalidade da divisão, e não se realiza a não ser na contradição que com ela organiza a unidade e a luta dos contrários” (PÊCHEUX, 1980, *apud* INDURSKY, 2008, p. 6). É sob essa visão de ideologia – que não é idêntica, é contraditória e dividida – que podemos pensar a FD, também dividida, heterogênea. Sendo assim, não há como haver um sujeito dotado de unidade em uma FD que não é definida como homogênea, conforme observa a autora.

Para explorarmos a condição heterogênea do sujeito, nos reportamos a Pêcheux (2009), que teoriza, detalhadamente, sobre a identificação do sujeito, pela forma-sujeito, com a FD que o domina. O autor ressalta que a forma-sujeito de uma FD é desdobrada e “esse desdobramento pode assumir diferentes modalidades, duas das quais são ‘evidentes’:” o “bom sujeito” e o “mau sujeito” (*ibid*, p. 199). O autor utiliza esses termos em relação ao nível de identificação do sujeito com uma FD. O “bom sujeito”, em que há a *superposição* da forma-sujeito, seria aquele que se identifica totalmente com a forma-sujeito de uma dada FD. Já o “mau sujeito”, que apresenta uma *contra-identificação* com a forma-sujeito da FD que o domina, seria aquele que se identifica, mas tem dúvidas, questiona. Este sujeito não tem uma

formação discursiva como modalidades particulares de identificação do sujeito da enunciação ao sujeito do saber ...” (COURTINE, 1981, *apud* INDURSKY, 2008, p. 7. Grifo nosso).

identificação plena com a FD como o bom sujeito. Assim sendo, pode-se considerar que a posição sujeito ocupada pelo “bom sujeito” corresponde à posição-sujeito dominante de uma FD. Essa total identificação se dá pelo trabalho do efeito de evidência produzido pela ideologia. Desse modo, a identificação com a forma-sujeito de uma FD pode se dar com a forma-sujeito dominante ou não. (PÊCHEUX, 2009, p. 198-200)

Além dessas duas modalidades da forma-sujeito, Pêcheux (*ibid*), considera que o “desdobramento” da forma-sujeito possibilita uma terceira modalidade. Nos termos de Indursky (2008), nessa terceira modalidade, “o sujeito do discurso desidentifica-se de uma formação discursiva e sua respectiva forma-sujeito para identificar-se com outra formação discursiva e sua forma-sujeito” (INDURSKY, 2008, p. 4). Ou seja, conforme explicitado acima, é em decorrência do “desdobramento” da forma-sujeito e, considerando as falhas, as lacunas, próprias das formações discursivas, nem uma FD, tampouco sua forma-sujeito – que se constituem a partir de processos interdependentes, simultâneos – podem ser consideradas como unas.

Indursky (*ibid*) faz algumas considerações sobre o desdobramento da forma-sujeito. A autora considera que as modalidades propostas por Pêcheux (2009) – “bom sujeito” e “mau sujeito” – não dão conta da diversidade de posições-sujeito existentes em uma mesma FD. Para Indursky (*ibid*), há uma variedade de posições-sujeito entre o bom e o mau sujeito. É considerando essa variabilidade que a autora propõe a “fragmentação da forma-sujeito”, destacando que essa fragmentação se apresenta como resultado das formas variadas de relações existentes entre posições-sujeito, forma-sujeito e ideologia.

Nessa “fragmentação da forma-sujeito”, Indursky (*ibid*) considera a permanência, no formato que propõe Pêcheux, de apenas uma das modalidades, o “bom sujeito”, aquela posição-sujeito que reduplica a forma-sujeito da FD, caracterizada, pela autora, como a posição-sujeito dominante, diante das demais posições-sujeito existentes nessa mesma FD. Para a autora, a modalidade “mau sujeito” pode representar não apenas uma posição-sujeito, como propõe Pêcheux, mas as várias posições-sujeito que se distinguem, de forma diferente e a partir de questionamentos diferentes, da posição-sujeito dominante. Dessa forma, a autora reforça que, diante da condição fragmentada da forma-sujeito e da FD, não há mais como o sujeito do discurso se identificar plenamente com a forma-sujeito, tendo em

vista que ela é fragmentada. Dessa forma essa identificação se dá apenas com parte (determinada posição-sujeito) dos saberes de uma FD.

As considerações feitas sobre a constituição dos sentidos/sujeito, que se apresentam como um sentido e uma posição-sujeito entre outro(a)s são indispensáveis para compreendermos os procedimentos analíticos possibilitados pela Análise de Discurso.

2.3 Sobre a relação entre as línguas: alguns conceitos

Além dessas noções conceituais, como antecipamos na apresentação deste trabalho, consideraremos os estudos desenvolvidos pelo Projeto História das Ideias Linguísticas (HIL), tendo em vista que nossa pesquisa está relacionada com a política linguística do Brasil, em especial, a consolidação da língua portuguesa, enquanto língua nacional, considerando seu aspecto constitutivo no processo de significação do referente línguas estrangeiras, foco central deste trabalho.

Para isso, tomaremos o conceito de “espaço de enunciação”, proposto por Guimarães (2005a), caracterizado como o “lugar da atribuição das línguas para seus falantes. E cada espaço de enunciação tem uma regulação específica, ou seja, distribui as línguas em relação de um modo particular” (2006, p. 48). Para o autor, o funcionamento das línguas está no modo como elas são distribuídas para seus falantes, e essa distribuição não é feita da mesma forma. Guimarães (2005a), ao tratar dessa distribuição, propõe quatro categorias de línguas, apresentando-lhes uma definição, tratada por ele como provisória:

Língua materna: é a língua cujos falantes a praticam pelo fato de a sociedade em que se nasce a praticar; nesta medida ela é, em geral, a língua que se representa como primeira para seus falantes. **Língua franca:** é aquela que é praticada por grupos de falantes de línguas maternas diferentes, e que são falantes dessa língua para o intercuro comum. **Língua nacional:** é a língua de um povo, enquanto língua que o caracteriza, que dá a seus falantes uma relação de pertencer a esse povo. **Língua oficial:** é a língua de um Estado, aquela que é obrigatória nas ações formais do Estado, nos seus atos legais. (GUIMARÃES, 2005a, p. 22. Grifos nossos)

Essas categorias, e as relações entre elas, propostas por Guimarães (*ibid*), nos ajudarão a pensar nossa questão, tendo em vista que, em nossa pesquisa, o

“espaço de enunciação”, o de Roraima, apresenta particularidades semelhantes às que ele destaca como “espaço de enunciação do Brasil”. Segundo o autor, o português funciona como língua oficial, nacional e língua materna. No caso deste trabalho, que considera o “espaço de enunciação” roraimense, dependendo do falante, temos as línguas indígenas que também funcionam como línguas maternas. E ainda, há que se pensar sobre o inglês e o espanhol, que podem estar funcionando como “línguas francas”, “línguas de imigração” ou “línguas de fronteira”. Observaremos, no decorrer desta pesquisa, como essas relações entre as línguas estão, de fato, funcionando no “espaço de enunciação” roraimense, ao considerarmos o ensino de língua estrangeira.

Outra reflexão que também utilizaremos é a proposta por Orlandi (1992) acerca do silêncio. A autora diferencia duas formas de silêncio: o silêncio fundador e a política do silêncio. O primeiro se refere ao silêncio “que existe nas palavras, que significa o não-dito e que dá espaço de recuo significante, produzindo condições para significar”. O segundo, a política do silêncio, divide-se em: “silêncio constitutivo, o que nos indica que para dizer é preciso não-dizer (**uma palavra apaga necessariamente as “outras” palavras**)” e o silêncio local, que diz respeito à censura “(aquilo que é proibido dizer em certa conjuntura)” (*ibid*, p. 24. Grifos nossos). Que palavras foram/são necessariamente apagadas na legislação sobre o ensino de língua estrangeira?

É com base nesse conjunto de conceitos que, a princípio, esse trabalho será desenvolvido. No entanto, no decorrer das análises outros poderão ser acrescentados.

2.4 A construção do *corpus* e os procedimentos de análise: da *superfície linguística* ao *processo discursivo*

A Análise do Discurso é uma teoria que não possui uma metodologia pronta. Será a questão levantada pelo pesquisador que determinará o *corpus* da pesquisa, e isso não se dá sem considerar o recorte teórico e o metodológico, que são inseparáveis em AD. Ou seja, à medida que o pesquisador define o *corpus* e identifica os conceitos que serão utilizados em sua análise, estará definindo quais

dispositivos metodológicos serão necessários na análise de seu objeto de pesquisa. Como afirma Orlandi (2003),

a construção (a significância) do *corpus* e a da análise vão juntas, são simultâneas. Não estamos nunca diante de um *corpus* inaugural mas sempre em construção. A constituição do *corpus* já é análise pois é pelos procedimentos analíticos que podemos dizer o que faz ou o que não faz parte do *corpus*. (ORLANDI, 2003, p. 15)

Assim, a definição dos procedimentos metodológicos e analíticos em AD é efetivada em relação ao *corpus*. Orlandi (2000) relaciona três etapas que devem ser desenvolvidas no decorrer da análise. Parte-se do *material empírico*, ou seja, a *superfície linguística*. A partir desse material chega-se ao *objeto discursivo*, que também não se encontra pronto, cabendo, pois, ao analista converter a *superfície linguística* em *objeto discursivo* pelo processo de de-superficialização. Nessa primeira etapa, realiza-se o tratamento inicial do material selecionado, momento em que o analista começa a depreender o funcionamento dos sentidos no texto. Orlandi (2000), reportando-se a Pêcheux, explica que o processo de de-superficialização é

a análise do que chamamos materialidade linguística: o como se diz, o quem diz, em que circunstâncias etc. Isto é, naquilo que se mostra em sua sintaxe e enquanto processo de enunciação (em que o sujeito se marca no que diz), fornecendo-nos pistas para compreendermos o modo como o discurso que pesquisamos se contextualiza. (ORLANDI, 2000, p. 65)

Nesse momento da análise, o analista observa o que é dito, o que não é dito e o que poderia ser dito no texto. Dessa forma, ele pode visualizar as “formações discursivas” que estão funcionando no material analisado.

A segunda etapa é a passagem do *objeto discursivo* para o *processo discursivo*. Nessa etapa o analista passa a relacionar as “formações discursivas”, percebidas na etapa anterior, com a formação ideológica que as define, possibilitando, assim, ao analista apreender o jogo dos sentidos determinado pela relação entre as formações discursivas. No final dessa etapa, o analista terá alcançado o *processo discursivo*, que, nas palavras de Pêcheux (2009), designa “o sistema de relações de substituição, paráfrases, sinonímias etc., que funcionam entre elementos linguísticos – “significantes” – em uma formação discursiva dada.” (PÊCHEUX, 2009 [1975], p.148). Desse modo, a análise é concluída na terceira etapa, em que o analista pode apontar os sentidos, filiados a uma formação discursiva específica, evidenciados pelo funcionamento do *processo discursivo*. Nesse processo é que se destaca que não há um elo entre a palavra e seu sentido,

mas, ao contrário, uma mesma palavra ou expressão adquire sentido a partir da relação estabelecida com outras palavras dentro de uma mesma FD.

Neste trabalho, a construção do *corpus* iniciou em torno do tema voltado para o ensino de língua estrangeira no estado de Roraima. A princípio, o *corpus* foi pensado como sendo a Lei 11.161/05, que é voltada para o ensino da língua espanhola. À medida que esse texto foi sendo manuseado, sentimos a necessidade de remeter à legislação brasileira relacionada à educação.

Assim, o *corpus empírico* dessa pesquisa foi constituído pelo conjunto de leis das LDBs (Lei 4.024/61, Lei 5.692/71 e Lei 9.394/96), por decretos e resoluções federais, como também resoluções estaduais elaboradas com embasamento naqueles textos e direcionadas para o ensino de língua estrangeira.

No entanto, as primeiras leituras do conjunto desses textos, percebemos a necessidade de acrescentar ao *corpus* determinados documentos que também tratavam (especificamente ou não) do ensino de línguas estrangeiras, tema desta pesquisa. Como Orlandi (2003) destaca, o *corpus*, em AD, está sempre em construção, ele depende da pergunta do analista. No caso desta pesquisa, acrescentamos um decreto anterior às leis acima especificadas, o Decreto-Lei 4.244, de 1942, que dá ênfase ao ensino de língua estrangeira; a Resolução nº 01, de 2007, do Conselho Estadual de Educação do estado de Roraima (CEE/RR), também voltada para a chamada obrigatoriedade do ensino de língua espanhola, bem como os Pareceres nº 27, de 2006 e nº 20, de 2007, do CEE/RR, que trata da referida Resolução. E, ainda assim, esse *corpus* não se mostrou definitivo. Conforme propõe a AD, o *corpus* que será analisado fica sujeito a alterações, podendo ter material acrescentado de acordo com as necessidades das questões levantadas pelo analista durante o processo de análise. E assim fizemos.

Durante nossas análises, especificamente, sobre a LDB de 1971, tivemos acesso a uma Resolução do Conselho Federal de Educação (Resolução nº 58, de 1976), o que nos levou a outra (Resolução nº 8, de 1971). Ambas as Resoluções tratam da definição das disciplinas obrigatórias que compõem o currículo escolar nacional. Tendo em vista a importância de tais resoluções para nossa pesquisa, fez-se necessário incluí-las em nosso *corpus*.

Em um primeiro momento de trabalho com o texto de parte dessas leis, decretos e resoluções, destacamos os artigos, incisos e/ou parágrafos que se voltam para o ensino de língua estrangeira. Apresentaremos esses trechos do *corpus* sob

análise considerando-os como “recorte”, conforme proposto por Orlandi (1984). Para a autora,

recorte é uma unidade discursiva. Por uma unidade discursiva entendemos fragmentos correlacionados de linguagem-e-situação. Assim, um recorte é um fragmento da situação discursiva. (...) Pretendemos que a ideia de recorte remeta a polissemia, e não à de informação. (ORLANDI, 1984 *apud* LEAL, 2011, p. 33)

Esses trechos aparecerão enumerados em “sequências discursivas” (SD), entendidas consoante Courtine (1981), como “seqüências orais ou escritas de dimensão superior à frase”. (COURTINE, 1981 *apud* LEAL, 2012, p.30)

Nesse material, inicialmente, algumas marcas linguísticas nos chamaram a atenção, como a denominação das línguas estrangeiras a serem ensinadas. Denominação aqui considerando as diversas formas que se efetivam pelo emprego do nome, do adjetivo ou de expressões, tais como: “línguas”, “língua estrangeira moderna”, “língua espanhola”. Diante disso, principiamos a observar como essas marcas estão funcionando no texto, como estão produzindo sentido sobre o ensino de língua estrangeira. Traremos, no capítulo seguinte, as primeiras considerações sobre essas marcas linguísticas.

Antes, cabe sublinharmos que Zoppi-Fontana (2005) caracteriza o arquivo de textos da legislação “como um dispositivo normatizador da escritura/interpretação dos sentidos da ordem do jurídico e, através dela, da ordem do social” (*ibid*, p. 94). A autora retoma Orlandi (2003) para ressaltar que, da visada da Análise do Discurso, a memória que se considera é a memória enquanto interdiscurso, “é historicidade, e a relação com a exterioridade alarga, abre para outros sentidos, dispersa, põe em movimento” (ZOPPI-FONTANA, *ibid*, p. 97). E isso é bem diferente de arquivo, que se constitui enquanto “memória institucionalizada, estabilização e atestação de sentidos que produz um efeito de fechamento (...) se estrutura pelo não-esquecimento, pela presença, pelo acúmulo, pelo efeito de completude.” (*ibid*, p. 97).

Com isso, Zoppi (*ibid*) observa uma particularidade do funcionamento do arquivo jurídico que, para ela, é concretizado “pela produtividade do acúmulo, pela ilusão de completude, pelos efeitos de congelamento de uma escritura no tempo.” Assim, o arquivo jurídico

cristaliza um gesto de leitura no/do arquivo jurídico que desconhece um seu exterior, que apaga a referência a discursos outros, que se concentra sobre si mesmo, estabelecendo uma rede interna de citações datadas, de referências intertextuais precisas, que produzem um efeito de completude do corpo de leis que constituem o arquivo. (*ibid*, p. 98)

Ou seja, o texto da lei busca fechar-se e uma dessas formas é estabelecendo relação com o seu próprio texto e com outros textos jurídicos específicos. Esse processo é que buscamos desnaturalizar.

Da perspectiva da Análise do Discurso, destacamos que o texto da lei é um texto como outro qualquer, dotado de opacidade, passível de falhas e equívocos, em relação com o interdiscurso. E, como afirma Pêcheux (1997),

todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro (...). Todo enunciado, toda seqüência de enunciados é, pois, lingüisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação. (PÊCHEUX, 1997, p. 53)

Com isso, nos voltamos sobre o texto das leis que compõem o nosso *corpus* considerando a existência de “pontos de deriva” em sua textualidade, “oferecendo lugar à interpretação”, possibilitando que um enunciado possa “tornar-se outro”.

3 O PROCESSO DE DENOMINAÇÃO DAS LÍNGUAS NA LEGISLAÇÃO

O ensino de língua estrangeira na legislação do Brasil, como já destacamos, não apresenta regularidade quanto à língua a ser ensinada ou quanto ao nível em que deve ser ensinada (séries iniciais e/ou finais), nem quanto a sua condição de disciplina optativa ou obrigatória. No final do século XIX e início do século XX, as línguas estrangeiras eram claramente denominadas no texto da lei: francês, inglês, alemão, italiano, latim, grego, espanhol. Em leis seguintes as línguas passaram a não ser mencionadas e, depois, de forma generalizada, voltaram a ser referidas. De modo geral, pode-se afirmar que esse perfil inconstante, quanto às línguas estrangeiras no ensino, se mantém não só anos subsequentes, mas no decorrer do século XX, como já vimos. Um dos pontos relacionados ao ensino de língua estrangeira que oscila e que nos interessa é a forma pela qual a língua a ser ensinada comparece referida nos textos das leis em análise.

Da perspectiva da Análise do Discurso, como já destacamos, a língua e sua exterioridade não se separam, e é nessa relação que a língua significa. Nesse sentido, ao nos voltarmos sobre a denominação, estamos tratando de um ato de construção de significação do objeto referido. Mais especificamente, nos termos de Orlandi (1994), estamos tratando do processo de “construção discursiva dos referentes” (*ibid*, p.47). Ou seja, o referente não se encontra pronto e dotado de sentido, ele é construído no discurso. É nesse ponto que a denominação entra como uma forma de construção simbólica do referente, provocando “o efeito de evidência produzido pela ideologia e a conseqüente impressão de literalidade, o sentimento da unicidade do sentido permanente” (*ibid*, p. 50). Desse modo, o sujeito, ao denominar de uma forma e não de outra, sob o efeito de uma aparente escolha, vincula seu dizer a uma rede de sentidos, identificando-se com uma formação discursiva específica, em uma dada formação social. Assim, sob o efeito de identificação com uma FD, mantém-se um sentido de evidência sobre o que é denominado.

Segundo Mariani (1998),

A denominação, enquanto um modo de construção discursiva dos ‘referentes’, tem como característica a capacidade de condensar em um substantivo, ou em um conjunto parafrástico de sintagmas nominais e expressões, ‘os pontos de estabilização de processos’ resultantes das

relações de força entre formações discursivas em concorrência num mesmo campo. (MARIANI, 1998, p.118)

Assim, pela a denominação pode-se observar a relação da língua com sua exterioridade a partir da produção de sentidos que aponta para uma formação discursiva específica, destacando-a. Dito de outra forma, ainda conforme a autora, “as denominações (...) ‘iluminam’ as relações de forças existentes numa formação social” (MARIANI, *ibid*, p.118). Desse modo, pela denominação, um dizer sobressai a outros possíveis dizeres, ressaltando um sentido e apagando outros, oferecendo contornos da FD dominante no jogo de força com outras FDs. Considerando esse modo de pensar a denominação, em que uma palavra ou “um conjunto parafrástico de sintagmas nominais” possibilitam a “estabilização de processos” de sentidos, observaremos as formas pelas quais a língua estrangeira comparece denominada no conjunto de textos das leis educacionais que compõem nosso *corpus*.

Antes de nos voltarmos especificamente para as denominações na textualidade do *corpus* desta pesquisa, vale pensarmos a respeito de uma questão que as antecede. Afinal, sobre o que, de fato, estamos falando ao dizermos língua estrangeira? O que vem a ser uma língua estrangeira? O que caracteriza uma língua para que ela seja tomada como estrangeira?

Para refletirmos sobre essa questão, nos apoiaremos no procedimento de de-sintagmatização de **língua estrangeira**. Nesse processo de de-sintagmatização desconstruiremos a linearidade desse sintagma, retirando-o de sua “dimensão horizontal”, que lhe permite a ilusão de evidência de sentidos, para o colocarmos em sua “dimensão vertical” (INDURSKY, 2003, p. 103), pela qual mobiliza-se a memória constitutiva desses termos.

De acordo com Indursky (*ibid*), retomando Pêcheux (1993), “os saberes pré-existentes ao discurso do sujeito encontram-se no interior de uma estrutura vertical” (*ibid*, p. 103). Vale lembrarmos que o sujeito, ao ancorar seu discurso nessa “estrutura vertical”, em uma memória, para que ele signifique, está sob o efeito do esquecimento que lhe causa a ilusão de ser fonte do que diz. Com base nisso, ao de-sintagmatizar a expressão **língua estrangeira** podemos relacionar o termo **estrangeira** com saberes pré-existentes e, assim, estaremos nos afastando da superfície linguística e nos aproximando do que buscamos: o processo discursivo.

Dessa forma, para que possamos compreender melhor o que torna uma língua estrangeira ou não, voltemo-nos, primeiramente, sobre a noção de estrangeiro.

Tomaremos, como ponto de partida, a definição de estrangeiro em três dicionários da língua portuguesa: o Miniaurélio Eletrônico (FERREIRA, 2004) apresenta estrangeiro definido como aquele “de nação diferente daquela a que se pertence, ou próprio dela”; “a(s) terra(s) estrangeira(s), o exterior”. No Dicionário Houaiss Eletrônico (2009), estrangeiro é definido como quem ou “o que é proveniente, característico de outra nação”, “o conjunto dos países em geral, excetuando-se aquele em que se nasce”. No Dicionário Caldas Aulete (*online*), estrangeiro é aquele “que é ou que vem de outro país; Diz-se de país que não é o nosso”, “o conjunto de países salvo aquele onde nascemos”. O Dicionário Houaiss Eletrônico (*ibid*) traz, ainda, uma derivação, segundo ele, pouco utilizada, que configuraria o sentido figurado. O estrangeiro retrata o “estranho”, aquele que “não pertence ou que se considera como não pertencente a uma região, classe ou meio”. Nesse mesmo sentido, o dicionário Aulete (*online*) fala de “ser estrangeiro no seu país”, por “não conhecer as suas leis, os seus usos, os seus costumes”. Ou até mesmo “ser estrangeiro em sua casa”, por “não saber o que se passa nela”.

Podemos perceber que, nos três dicionários, o termo estrangeiro é apresentado com semelhanças. As primeiras definições apresentadas partem do pressuposto de fronteiras político-geográficas e as últimas, no sentido dito figurado, são pautadas em limites não geográficos, focadas nas diferenças diversas existentes em um mesmo grupo. Podemos dizer, de certa forma, que essas definições se aproximam das primeiras noções de estrangeiro expressas por Kristeva (1994), que remetem a “estruturas sociais antigas”, em que o estrangeiro é posto como “aquele que não faz parte do grupo, aquele que não ‘é dele’, o outro” (*ibid*, p. 100), e também a “sociedades formadas por Estados-Nações”, em que o estrangeiro passa a ser definido como “aquele que não tem a mesma nacionalidade” (*ibid*, p. 101).

Entretanto, a autora afasta-se da discussão sobre essa condição de estrangeiro determinada a partir de questões político-sociais, como “aquele que não tem a cidadania do país em que habita” (*ibid*, p. 47) para se voltar para a noção de estrangeiro em que o “cidadão-indivíduo” descobre “as suas estranhezas”, não mais aquela acolhida “no interior de um sistema que o anula, mas a coabitação desses

estrangeiros que todos nós reconhecemos ser” (*ibid*, p. 10). Diferentemente das definições dos dicionários, a autora considera a noção de inconsciente proposta por Freud, “o estrangeiro não é nem uma raça nem uma nação. (...) o estranho está em nós: somos nós próprios estrangeiros – somos divididos” (*ibid*, p. 190). Kristeva (*ibid*) trabalha com um conceito de estrangeiro que não se fecha. Como a autora esclarece, ela não procura “fixar, coisificar a estranheza do estrangeiro. Apenas tocá-la, roçá-la, sem lhe dar estrutura definitiva” (*ibid*, p. 10).

Considerando a reflexão de Kristeva (*ibid*), podemos indagar sobre a natureza de “estrangeiro” ao nos voltarmos para o ensino de língua estrangeira na textualidade da legislação educacional. A que estrangeiro a lei se refere ao dizer língua **estrangeira**? Língua **estrangeira** seria aquela caracterizada a partir das questões de fronteiras geográficas entre países, conforme apregoam os dicionários? Se concordamos com Kristeva (*ibid*), o estrangeiro carrega em si uma complexidade e não se restringe ao que está fora. Da perspectiva discursiva é possível problematizar sobre o que se apresenta como sentido claro e óbvio para o sintagma **língua estrangeira**.

Diante disso, no caso do Brasil, para refletir sobre língua estrangeira é necessário considerar a coexistência de mais de uma língua. Isso pode nos levar a pensar a presença do estrangeiro em nós mesmos, entre os próprios brasileiros, convivendo no mesmo espaço? Nesse sentido, considerando que podemos ser estrangeiros “para nós mesmos” e tendo em vista a relação que as línguas em convivência se impõem, para que possamos compreender como se configuram sentidos sobre língua **estrangeira**, ou melhor, sobre língua **estrangeira** no Brasil, também refletiremos sobre a língua **que não é estrangeira** em solo brasileiro.

3.1 O nome da língua do Brasil na legislação

Orlandi (2005), ao abordar as discussões em torno do denominar a língua do Brasil, destaca que o “imaginário da língua” (*ibid*, p. 29) é alvo de debates desde a colonização. Mas, pela presença de movimentos pela autonomia do Brasil e de outros que procuravam preservar a herança portuguesa, é no século XIX que as discussões se intensificam. A autora aponta que o embate se dava entre os

românticos, que defendiam a autonomia da língua brasileira, e os gramáticos, que consideravam a língua portuguesa como a língua do Brasil.

Como observa Mariani (1994), ao discutir sobre a definição da língua da Nação brasileira, há uma busca pela autonomia linguística do Brasil anterior a esse jogo de forças entre os grupos destacados acima. Mariani (*ibid*) salienta que nas primeiras décadas do século XIX, durante o Império, havia dois movimentos que sobressaiam: um buscava a autonomia nacional e o outro lutava pela proclamação da República brasileira. Nesse embate, a questão da língua apresentava divergência. Enquanto os nacionalistas defendiam uma língua própria para o Brasil, o português brasileiro, aqueles que defendiam a independência do Brasil não cogitavam desvincular-se do português de Portugal.

A autora ressalta que, no final do século XVIII e início do século XIX, buscava-se a constituição da identidade e da língua nacional. Vale destacar que, de acordo com os pressupostos da Análise do Discurso, esses processos não se desvinculam. Assim, conforme a autora, “há um processo de estabelecimento de fronteiras políticas e linguísticas (língua latina x língua portuguesa / língua portuguesa x língua geral x língua brasileira), que se redesenha segundo as diferentes conjunturas histórico-sociais” (*ibid*, p. 44). Ou seja, de acordo com Mariani (2003b), as questões que envolviam a língua latina e a língua portuguesa definiram-se no século XVIII, com a imposição da língua portuguesa como a língua falada pela nação brasileira, em referencia a Portugal, o país conquistador. A língua portuguesa foi imposta e institucionalizada, em 1757, quando o Marquês de Pombal promulgou “um ato político-jurídico ‘o Diretório dos Índios⁹’ para oficializar de modo impositivo, que era essa, e apenas essa, a língua que devia ser falada, ensinada e escrita exatamente nos moldes da gramática portuguesa vigente na Corte” (MARIANI, 2003b, p. 78).

⁹ “As mudanças implementadas pelo governo do Marquês de Pombal, ministro de D. José I, em relação às populações indígenas no Brasil foi concretizada no documento intitulado “Diretório que se deve observar nas povoações de índios do Pará e Maranhão enquanto Sua Majestade não mandar o contrário”, de 1757, mais conhecido como Diretório dos Índios. As transformações descritas pelo Diretório davam continuidade a outras duas leis de 1755: a primeira restituía a liberdade aos índios e a segunda retirava dos missionários o poder temporal sobre as aldeias. Essas leis já conferiam o tom que teria o Diretório, diminuindo o poder dos religiosos sobre os índios, principalmente os jesuítas, que seriam expulsos em 1759, e promovendo mudanças nas relações entre índios e não índios. De acordo com a política pombalina, as aldeias deveriam ser transformadas em vilas e lugares com nomes portugueses administrados por um governo civil. As ações descritas pelos artigos do Diretório deixam claro o objetivo assimilacionista ao incentivar à presença de não índios nas aldeias, os casamentos interétnicos e a extirpação dos costumes indígenas, de maneira a transformar esses grupos em vassallos do rei de Portugal sem distinção em relação aos demais. Em 1758, o Diretório dos Índios foi estendido ao resto do Brasil”. Disponível em: <<http://www.pensario.uff.br/node/122>>. Acesso em: 12 nov. 2013.

Com essa medida, além do latim ser retirado do ministério das aulas, o uso da língua geral foi proibido, como podemos verificar nesse trecho do artigo 6º do Diretório dos Índios:

(...) será hum dos principaes cuidados dos Directores, **estabelecer** nas suas respectivas Povoações **o uso da Lingua Portuguesa, não consentindo por modo algum**, que os Meninos, e Meninas, que pertencerem ás Escólas, e todos aquelles Indios, que forem capazes de instrucção nesta materia, **usem da Lingua propria das suas Naçoens, ou da chamada geral.** (...) (IPOL – Diretório dos Índios, 1755. Grifos nossos)

Desse modo, com a publicação dessa lei, instaura-se o silenciamento tanto da língua geral, quanto das línguas indígenas. Nos termos de Mariani (1994), “o século XVIII foi marcado pela *imposição* da língua portuguesa aos brasileiros” (*ibid*, p. 44) e apagamento das demais línguas. No entanto, seguem, paralelos à instauração da política linguística de imposição da língua portuguesa, contínuos conflitos e debates em prol da língua do Brasil.

A ideia de associar a constituição da identidade de uma nação com a constituição de sua língua nacional, como mencionamos anteriormente, não se aplica à independência Nação brasileira. Segundo Mariani (1994), a forma pela qual o Brasil se torna uma nação independente não possibilita a sua independência linguística, tendo em vista que Portugal permanece à frente do governo da Nação brasileira e segue com a implementação de sua política linguística. Conforme a autora, a aprovação da Constituição, por D. Pedro, em 1824, silencia a questão linguística do Brasil ao não determinar sua língua oficial e, com isso, as discussões em torno da língua do Brasil permeiam o século XIX. Para a autora, mesmo sem a definição direta no texto da Constituição, atos políticos paralelos a sua aprovação apontam a língua portuguesa, de Portugal, como a língua oficial do Brasil. Mariani (*ibid*) ressalta que esse fato se deve a um duplo silenciamento: o “silêncio na constituição outorgada” e “o silêncio do discurso político sobre o pleito de uma independência linguística” do Brasil (*ibid*, p. 45). Desse modo, de acordo com a autora, pode-se perceber que aqueles políticos, que estavam à frente das discussões e almejavam a independência da nação brasileira, não pleiteavam, ou não atrelavam aos propósitos de independência do Brasil a independência linguística.

Assim, como a Constituição aprovada não define o nome da língua, os embates políticos-linguísticos permanecem. Tal fato conduz aos movimentos exaltados em torno da língua – língua portuguesa ou língua brasileira – nas primeiras décadas do século XX, principalmente entre as décadas de 20 e 40. Como exemplo, temos a Semana de Arte Moderna, que protagonizou um dos momentos em que o nacionalismo teve destaque. As obras mostravam o que era brasileiro, combatiam a imitação do que era estrangeiro em todos os campos da arte, principalmente na literatura. Juntamente com a luta pela emancipação literária, vem a luta pela emancipação da língua brasileira. (SOUZA, 2005)

Outro momento que merece destaque, ao se falar em língua do Brasil, é a Era Vargas. Orlandi (2009), ao abordar o discurso sobre a língua nesse período, faz referência à política linguística como “uma das maneiras de se compreender o funcionamento do discurso sobre a língua” e destaca o regime de Getúlio Vargas – Estado Novo – como um dos exemplos mais marcantes no Brasil (*ibid*, p. 113). A autora analisa dois decretos-lei desse governo voltados para política linguística nacional, especificamente para imigrantes no Brasil, o Decreto-Lei 406, de 1938, e o Decreto-Lei 1545, de 1939.

O decreto-lei 406 trata das escolas e publicações. Nesse decreto, determinava-se que as aulas seriam ministradas apenas por professores brasileiros e os livros utilizados e conteúdos abordados focavam a língua portuguesa e o Brasil. Com base nesse decreto, reprime-se qualquer forma de manifestação linguística que não seja em língua portuguesa. Assim, a utilização das línguas dos imigrantes, consideradas estrangeiras, passou a ser caracterizada como “crime idiomático”. Vale ressaltar que a expressão “crime idiomático” diz respeito a uma noção jurídica criada pelo Estado Novo de Vargas, amparada por “um decreto do Estado que dispunha sobre que língua se devia falar, quando e onde”. (*ibid*, p. 113)

Ainda nesse sentido, Payer (1999) destaca que, durante o Estado Novo, as campanhas de nacionalização do governo Vargas se intensificam nas regiões de imigração, que tinham como propósito a “homogeneização/regulamentação linguística dos imigrantes”. O ensino primário foi um dos alvos dessas medidas de nacionalização. Argumentava-se o início da “nacionalização pela infância, para garantir no futuro as bases econômicas e ideológicas da consciência nacional” (*ibid*, p. 74). Dessa forma, pela educação, o governo de Vargas praticava um nacionalismo acirrado em torno da língua.

Orlandi (2009) chama a atenção para o fato de o decreto-lei, de 1939, focalizar a relação da língua com o Estado, com a religião e com a identidade. Ou seja, em nome de uma unidade nacional, de uma língua nacional, o uso de uma língua estrangeira era proibido em qualquer repartição pública, escola, igreja. A autora, tomando como exemplo esses decretos-lei, relaciona a defesa da língua nacional com a política linguística adotada por uma nação que busca construir “um espaço de comunicação homogêneo”, que busca unidade e soberania. Nas palavras da autora, referindo-se aos atos do governo de Vargas, o espaço construído “foi o espaço da opressão e da censura”. (*ibid*, p. 119)

A partir de Orlandi (2009) e de Mariani (2004; 2003b), podemos observar que, desde o Diretório dos Índios, em que se proíbe o uso da língua geral, das línguas indígenas e o uso do latim em aulas, tenta-se consolidar o espaço brasileiro como um “espaço de comunicação homogêneo”. Séculos depois, a política linguística de Vargas segue com esse propósito. Se antes se proibia o uso da língua geral, das línguas indígenas e o ensino de latim, na Era Vargas se proibiu o uso das línguas dos imigrantes.

Voltando para o nome da língua do Brasil no campo das leis, conforme destacamos anteriormente, o Diretório dos Índios, de 1757, denomina a “Lingua Portuguesa” como a língua a ser utilizada nas escolas, e as leis seguintes não utilizam o sintagma no seu texto. A Constituição de 1824, apesar do momento sócio-histórico, de independência do Brasil, conforme Mariani (1994), não trata do assunto.

Guimarães (2000), ao refletir sobre a língua do Brasil, chama a atenção para uma lei publicada em 1827, que “nomeia a Língua da Nação Brasileira por Língua Nacional” (*ibid*, p. 170). O artigo 6º dessa Lei determina que “os Professores ensinarão (...) a grammatica da lingua nacional” (BRASIL, 1827). O autor destaca que essa lei foi promulgada em meio a uma tentativa de se utilizar a “língua brasileira” em documentos oficiais.

Segundo Guimarães (2000), a menção da língua do Brasil só passa a ser feita em **um texto constitucional** em 1946. O autor destaca o artigo 35º da Constituição brasileira de 1946, no qual é informado que “O Govêrno nomeará Comissão de professôres, escritores e jornalistas, que opine sôbre a denominação do idioma nacional” (BRASIL, 1946). Essa Constituição, além de abrir espaço para se discutir o nome da língua do Brasil, também determina em seu artigo 168º que “o ensino primário é obrigatório e só será dado na **língua nacional**” (BRASIL, 1946. Grifo

nosso). Ou seja, com base no autor, podemos afirmar que o sintagma “língua nacional” circula no texto constitucional de 1946, como se, por si só, determinasse qual a língua do Brasil. Mas, como Guimarães (*ibid*) ressalta, mesmo empregando só o sintagma “língua Nacional” na Constituição de 1946, a memória constituída sobre a língua em leis anteriores aponta para uma língua única, a língua que vem sendo falada e utilizada oficialmente no Brasil.

A língua do Brasil só é finalmente denominada no texto da Constituição Federal de 1988, em seu artigo 13º, que especifica “a língua portuguesa” como “o idioma oficial da República Federativa do Brasil” (BRASIL, 1988). Esta Constituição também determina, no parágrafo 2º do artigo 210º, que “o ensino fundamental regular será ministrado em **língua portuguesa**” (BRASIL, *ibid*. Grifo nosso). Ressaltamos que esse modo de denominar remete a sentidos ancorados na memória da legislação brasileira. Mais especificamente, vimos que o Diretório dos Índios já definia, há mais de dois séculos, “o uso da Língua Portuguesa” nas escolas, e não as línguas indígenas ou a língua geral.

Em suma, a legislação brasileira, constitucional ou não, tem apontado para uma unicidade linguística no Brasil, seja definindo a língua do Brasil como “Língua Portuguesa”, “língua nacional”, “língua portuguesa”, ou proibindo a circulação das demais línguas em uso.

Se ao se denominar estabilizam-se sentidos (MARIANI, 1998), podemos perceber, diante do exposto, uma busca por essa estabilização em torno da denominação da língua do Brasil atravessar séculos. Vale ressaltarmos que essa busca por estabilização de sentidos se dá em meio a embates entre forças e interesses diversos e, às vezes, opostos. Nesses embates, os interesses dominantes sobressaem. Mas, como vimos, as discussões envolvendo a língua do Brasil são contínuas, movimentam sentidos em torno da questão, dificultando que esses sentidos se estabilizem.

A forma como a discussão acerca do nome da língua do Brasil (língua nacional/língua brasileira/língua portuguesa) é apresentada nas leis gerais brasileiras revela o quão complexa é essa questão. Tal complexidade pode ser intensificada ao lembrar da coexistência de outras línguas, ou seja, além da relação do português de Portugal com o português praticado no Brasil, pode-se considerar também a presença das outras línguas existentes no Brasil. De certa forma, podemos dizer que ao se buscar dar um nome para a língua do Brasil, centrando a

discussão apenas entre a língua de Portugal e do Brasil, promove-se o apagamento das demais línguas coexistentes em solo brasileiro. Notadamente as línguas indígenas, as línguas de imigração e as línguas faladas pelos escravos vindos da África.¹⁰

Diante disso, interessa-nos destacar que ao passo que se define a língua do estado brasileiro é que se pode pensar, em relação a ela, a língua que pode ser considerada como língua **estrangeira**. Assim, é considerando as reflexões acima, que veremos como língua estrangeira comparece no texto da legislação educacional que compõe o *corpus* da nossa pesquisa.

3.2 O nome da língua estrangeira na legislação educacional

Em nossas primeiras observações, verificamos a presença de diferentes termos e expressões que remetem às línguas estrangeiras no texto da legislação educacional brasileira, situada entre 1942 e 2005. Nessas leis, relacionamos o seguinte conjunto considerado como formas de denominação para línguas estrangeiras: Línguas, Francês, Inglês, Espanhol, Latim, Grego, Línguas vivas estrangeiras, Línguas estrangeiras, Língua estrangeira moderna, Uma língua estrangeira moderna, Uma segunda [língua estrangeira moderna], Língua estrangeira, Língua moderna, Língua espanhola. Vale destacarmos que esse conjunto de termos e expressões, no decorrer dessas mais de seis décadas, não se apresenta da mesma forma no texto de todas as leis. Tal conjunto vai se configurando de modo diverso, chegando até a não constar nenhuma expressão concernente às línguas estrangeiras no texto da lei, conforme veremos.

A partir dos termos e sintagmas destacados, percebe-se, de imediato, alterações na textualidade da lei relacionadas ao nome da língua estrangeira a ser ensinada no Brasil. Nessas alterações, há uma variação que parte da língua estrangeira explicitamente denominada até o uso de expressões mais

¹⁰ Para uma discussão aprofundada sobre o imaginário de homogeneidade da língua portuguesa no discurso da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), há a tese de Luiza Kátia Andrade Castello Branco, intitulada *A língua em além-mar: sentidos à deriva – o discurso da CPLP sobre língua portuguesa*, orientada por Carolina María Rodríguez Zuccolillo, no IEL - UNICAMP. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000910907&fd=y>

generalizadas. Tais expressões, a princípio, poderiam estar em referência a qualquer língua estrangeira. Mas não estão, como veremos. Diante disso, vale lembrar que, da perspectiva discursiva, o denominar produz um caráter ilusório de sentidos evidentes e objetivos. No entanto, nos termos de Mariani (1998), as denominações “organizam uma determinada região de sentidos (...) e, ao mesmo tempo, silenciam outros processos de significação” (*ibid*, p. 122). Ou seja, a denominação feita de uma forma específica, e não de outra, torna perceptível para o analista a relação da língua com o sócio-histórico, em determinada época.

De modo geral, no texto das leis podemos apontar a predominância de duas expressões que abarcam as formas de remeter às línguas estrangeiras: “línguas vivas estrangeiras” e “língua estrangeira moderna”. Inicialmente, nos voltaremos sobre a expressão “línguas vivas estrangeiras” observando como se dá sua construção discursiva.

3.2.1 Línguas vivas estrangeiras

Observemos as sequências discursivas (SD) abaixo:

SD1 – Art. 10. O curso ginásial¹¹ abrangerá o ensino das seguintes disciplinas:

I. Línguas:

1. Português.
2. **Latim.**
3. **Francês.**
4. **Inglês.** (BRASIL, 1942. Grifos nossos)

SD2 – Art. 12. As disciplinas pertinentes ao ensino dos cursos clássico e científico¹² são as seguintes:

I. Línguas:

1. Português.
2. **Latim.**
3. **Grego.**
4. **Francês.**
5. **Inglês.**
6. **Espanhol.** (BRASIL, 1942. Grifos nossos)

Conforme anunciamos, o Decreto-Lei 4.244 de 1942 (a partir daqui, “Decreto-Lei de 1942”) é tomado como início do *corpus* do nosso trabalho. No entanto, de acordo com os pressupostos da AD, o dizer só é significado a partir de sua relação

¹¹ O *curso ginásial* corresponde atualmente às séries finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano).

¹² Os *curso clássico* e *científico* eram, de certa forma, equivalentes às séries que compõem o atual ensino médio.

com outros dizeres na história. Assim, para compreendermos o processo de produção de sentidos da denominação das línguas estrangeiras, como dispostas nas sequências discursivas 1 e 2, faz-se necessário refletirmos sobre a denominação da língua estrangeira, como “latim”, “grego”, “francês” “inglês” e “espanhol”, relacionada a dizeres anteriores ao texto dessa lei educacional.

Além das línguas anunciadas nos artigos 10º e 12º acima, o Decreto-Lei de 1942 traz a expressão “línguas vivas estrangeiras”. A partir dessa expressão, como disposta nas sequências discursivas abaixo, iniciaremos nossa reflexão:

SD3 – Art. 16. É permitida a realização do curso clássico, sem o estudo do grego. Os alunos que optarem por esta forma de currículo serão obrigados ao estudo, na primeira e na segunda série, das **duas línguas vivas estrangeiras** do curso ginásial.

SD4 – Art. 35. § 2º No ato da matrícula para ingresso nos estudos do segundo ciclo, o candidato declarará a sua opção pelo curso clássico ou pelo curso científico. (...) Se a opção recair sobre o curso clássico com grego, deverá o candidato escolher, dentre as **duas línguas vivas estrangeiras do curso ginásial**, aquela cujo estudo queira intensificar.

SD5 – Art. 57. Os exames de licença clássica versarão sobre as seguintes disciplinas: 1) Português; 2) Latim; 3) Grego; 4 e 5) **Duas línguas vivas estrangeiras escolhidas dentre o francês, o inglês e o espanhol**; (...)

SD6 – Parágrafo único. Os candidatos que tenham feito o curso clássico de acordo com o disposto no art. 16 desta lei não prestarão exame de grego, mas serão obrigados aos exames **das três línguas vivas estrangeiras** do segundo ciclo.

SD7 – Art. 58. Os exames de licença científica versarão sobre as seguintes disciplinas: 1) Português; 2 e 3) **Duas línguas vivas estrangeiras escolhidas entre o francês, o inglês e o espanhol**; (...) (BRASIL, 1942. Grifos nossos)

Ao observar a SD1 e a SD2, que listam as línguas a serem ensinadas nos cursos “ginásial”, “clássico” e “científico”, podemos perceber que nelas não se faz qualquer classificação das línguas, seja como língua nacional ou língua estrangeira. Comparecem todas relacionadas no item “Línguas”. Mas, nos artigos 16º, 35º, 57º e 58º desse Decreto-Lei, destacados da SD3 a SD7, uma expressão classificatória para um grupo de línguas é utilizada: “línguas vivas estrangeiras”. Cabe refletirmos sobre o que caracteriza uma língua para que ela conste entre as “línguas vivas estrangeiras” e, em referência a quais línguas essa expressão é utilizada.

Sobre o uso da expressão “línguas vivas estrangeiras”, vale ressaltarmos que Rodrigues (2010), ao analisar Decreto nº 19.890, de 1931¹³ (que regulamentou a

¹³ O Decreto nº 19.890/1931 foi implementado pelo Ministro Francisco Campos, no início do governo de Getúlio Vargas. Rodrigues (2010) ressalta que este decreto de 1931 foi a primeira legislação republicana voltada para a educação nacional. Esse Decreto, que tratava do ensino secundário (curso fundamental e complementar), elencava as línguas a serem ensinadas, distribuídas entre as

educação antes do Decreto-Lei de 1942), chama a atenção para a falta de classificação em grupos das línguas a serem ensinadas. A autora relata que “não aparecem distinções entre ‘língua nacional’ e ‘línguas estrangeiras’ ou entre ‘línguas vivas’, ‘mortas’ ou ‘clássicas’: português, francês, inglês, alemão e latim” (RODRIGUES, 2010, p. 70). Ou seja, as línguas a serem ensinadas já eram alocadas em um subgrupo de disciplinas intitulado “Línguas”, semelhante a esse Decreto-Lei de 1942. No entanto, as línguas relacionadas nesses dois decretos não são as mesmas. Como se vê, a saída do “alemão” e a entrada do “grego” e do “espanhol” apontam para um deslizamento de sentidos no que diz respeito ao referente línguas estrangeiras, que vai sendo desenhado e redesenhado de acordo com o momento histórico-social.

Voltando para o Decreto-Lei de 1942, podemos perceber que, se há trechos que não determinam quais sejam as ditas “línguas vivas estrangeiras” (como na SD3 e SD4), há outros que denominam línguas específicas: “o francês, o inglês e o espanhol” (na SD5 e SD7). Observe-se que nas SD3 e SD4 faz-se referência às “duas línguas vivas estrangeiras do curso ginásial”. Ou seja, por se tratar do currículo do curso ginásial, do qual o espanhol não fazia parte, a expressão “línguas vivas estrangeiras” tem como abrangência, apenas, o francês e o inglês. O “Latim”, que também fazia parte do currículo do curso ginásial, não é posto entre as “línguas vivas estrangeiras”. Nesse caso, há que se considerar a memória constituída em torno dessa língua. Nesse sentido, Rodrigues (2010) menciona o Decreto nº 981, de 1890, no qual se faz uma separação entre “línguas vivas” e “línguas mortas” e o Decreto nº 1075, publicado dias depois, que traz a expressão “línguas clássicas” em substituição “línguas mortas”, mantendo a diferenciação estabelecida entre as línguas clássicas (“latim e grego”) e as “línguas vivas” (“francez, inglez, allemão e também o portuguez”) (*ibid*, p. 58). Quanto ao termo “Português”, que também consta no item “Línguas”, nos voltaremos sobre ele mais adiante.

outras disciplinas, tanto no curso fundamental (cinco anos) como no curso complementar (dois anos) – 1ª série: **Português e Francês**; 2ª e 3ª série: **Português, Francês e Inglês**; 4ª série: **Português, Francês, Inglês, Latim e Alemão** (facultativo); 5ª série: **Português, Latim e Alemão** (facultativo). O curso complementar, que era obrigatório para ingressar no ensino superior, se dividia em três cursos, cada um de dois anos (Jurídico / Medicina, farmácia e odontologia / Engenharia ou arquitetura). Em nenhum deles o ensino do português ou francês faz parte do currículo – Jurídico: **Latim**; Medicina, farmácia e odontologia: **Alemão ou Inglês**; Engenharia ou arquitetura não incluía o ensino de línguas no currículo. (RODRIGUES, *ibid*, p. 63-70. Grifo nosso)

Assim, é possível considerarmos que, pelo funcionamento da expressão “línguas vivas estrangeiras” no texto do Decreto-Lei de 1942, há um trabalho para conter os sentidos para a referência dessa expressão. Tal expressão, que poderia apontar para qualquer língua viva estrangeira (exceto latim e grego?), vai se fechando ao denominar as línguas estrangeiras que podem/devem fazer parte do currículo: francês, inglês, espanhol.

Considerando as línguas estrangeiras que passam a compor o currículo, pelo Decreto-Lei de 1942, nos questionamos sobre o que leva à determinação, especificamente, dessas e não de outras línguas quaisquer, como “línguas vivas estrangeiras”. Como dissemos anteriormente, essa expressão poderia estar em referência a qualquer língua de outro país, e como notamos, não está. Dessa forma, podemos compreender que o processo de construção discursiva do referente “línguas vivas estrangeiras” não se encontra pronto, com sentidos estabilizados, permanentes. Como vimos, em um dado momento sócio-histórico brasileiro, em 1931, essa referência é delimitada pelos nomes das seguintes línguas: “francês”, “inglês” e “alemão”. Mas como os sentidos constituem-se sócio-historicamente e estão em constante movimento, isso possibilita que a expressão “línguas vivas estrangeiras” tenha diferente referência em outro momento. Em 1942, essa referência se apresenta delineada pela denominação de outras línguas. Embora se mantenha a denominação do “francês” e “inglês”, há também o “espanhol”.

Os deslizamentos na construção discursiva da referência de “línguas vivas estrangeiras” podem ser compreendidas pela importância de uma língua em uma nossa sociedade, em uma dada época. Ou seja, um fator determinante para que uma língua se configure, ou não, entre as línguas estrangeiras que compõem o currículo escolar, diz respeito ao jogo de força que as diferentes línguas de outros países têm na sociedade. Com isso podemos dizer que, ao se retirar o alemão do currículo e manter as outras línguas estrangeiras, o Decreto-Lei de 1942 suscita movimentos nos sentidos tanto do alemão, quanto do francês e do inglês. Digamos que, considerando a permanência no currículo, no que se refere ao francês e ao inglês, essas línguas são significadas como mais relevantes para a educação brasileira nesse momento. Enquanto que, pela retirada do alemão do currículo, são outros os sentidos relacionados a essa língua, configurando-a como língua irrelevante ou, até mesmo, indesejada. Para isso, há que observar, antes de tudo, o

momento histórico-político do Brasil no qual o Decreto-Lei de 1942 foi publicado, a Era Vargas e sua relação com o contexto internacional de grande tensão

Como destacamos no início desse capítulo, a política linguística do governo de Vargas se caracterizou pela prática de um nacionalismo acentuado e ressaltava a língua nacional em nome do fortalecimento da nação brasileira. Para tanto, proibiu-se qualquer forma de uso das demais línguas existentes no país, em especial aquelas faladas pelos grandes grupos de imigrantes chegados ao Brasil, a língua alemã e a italiana. Em relação a isso é que podemos compreender o deslizamento de sentidos da referência discursiva de línguas estrangeiras no Decreto-Lei de 1942.

Nesse sentido, podemos ainda destacar que, em decorrência da imigração, o alemão e o italiano fizeram parte do currículo escolar em 1878, pois era de interesse político do Brasil e, assim sendo, essas línguas estrangeiras são significadas como necessárias. Mas, durante o governo de Vargas, no qual o Brasil passa a buscar sua consolidação enquanto nação e seu fortalecimento político diante dos demais países, busca também seu fortalecimento linguístico. Da perspectiva da Análise do Discurso, Mariani (2003b) destaca que “afirmar uma nação, com uma identidade própria, é também afirmá-la lingüisticamente unitária e homogênea; uma mesma língua falada por um povo” (*ibid*, p. 79). Assim, o alemão e o italiano, enquanto línguas estrangeiras, passam a ser significadas como línguas intrusas, indesejáveis, que podem interferir no processo de estabilização do país e de sua língua, e que podem colocar em risco a soberania do Brasil nos anos Vargas.

Desse modo, é considerando que língua e história são indissociáveis que é possível apreender diferentes processos de construção para a referência de línguas estrangeiras.

Retornemos ainda à SD2:

Art. 12. As disciplinas pertinentes ao ensino dos cursos clássico e científico são as seguintes: **I. Línguas:** 1. Português. 2. Latim. 3. Grego. 4. Francês. 5. Inglês. 6. **Espanhol**. (BRASIL, 1942. Grifos nossos)

Nesse recorte, assinalamos a entrada do termo “espanhol”, em relação ao silenciamento das línguas antes denominadas (alemão e italiano) no texto da legislação educacional brasileira, como outro fator que movimenta a produção dos sentidos do referente “línguas vivas estrangeiras”.

O acréscimo da língua espanhola no currículo escolar, assim como as demais línguas estrangeiras, não é desvinculado do momento histórico-político do Brasil.

Lemos (2008), reportando-se a Chagas (1979)¹⁴, menciona a “Exposição de Motivos” que acompanha o Decreto-Lei de 1942. A autora destaca que nesse documento justifica-se a entrada do espanhol no currículo por se tratar de “uma língua de antiga e vigorosa cultura e de grande riqueza bibliográfica”, além de propiciar uma aproximação com as “nações irmãs de continente”. (LEMOS, *ibid*, p.78). Considerando esse trecho do documento destacado pela autora, podemos observar que sentidos vão sendo construídos para o espanhol, tanto relacionados a questões culturais quanto político-geográficas.

Ainda nessa direção, Rodrigues (2010) ressalta que a relação “entre a língua espanhola e o desejo de aproximação do Brasil com países hispano-falantes é argumento” recorrente, tanto na “Exposição de Motivos” de Gustavo Capanema, quanto em outros textos do arquivo jurídico e legislativo, que compõem sua pesquisa. (RODRIGUES, *ibid*, p. 80). Dessa forma, podemos observar que a entrada do “espanhol” no currículo escolar e na textualidade jurídica surge como um reflexo das pretensões de desenvolvimento do Brasil, a partir de sua integração político-econômica ao continente americano.

A autora analisa o Decreto-Lei de 1942 “como um texto fundador de uma memória que se manifesta nas discursividades do arquivo jurídico e legislativo sobre o espanhol ao longo de todo o século XX e neste início do XXI” (*ibid*, p. 79). Nesse sentido, a proposta de Rodrigues (*ibid*) sobre esse Decreto-Lei, destacando a entrada do espanhol como ensino obrigatório na legislação educacional brasileira, vem ao encontro de nossa opção de partir do texto dessa Lei para o *corpus* desta pesquisa.

Diante do aspecto de “texto fundador de uma memória” para o espanhol, destacado por Rodrigues (*ibid*), vejamos com mais detalhes como isso se dá.

O “espanhol” faz parte do currículo com diferenças significativas em relação ao “francês” e ao “inglês”, que podem ser percebidas a partir do tempo de permanência diferenciado dessas línguas nas séries dos cursos clássico e científico, além de sua ausência no curso ginásial. Se tomarmos essa diferença enquanto elemento de construção de sentidos, em termos de prestígio da língua, observaremos que o processo de significação do espanhol não o coloca entre as duas primeiras posições. Ou seja, nessa relação, as línguas francesa e inglesa se

¹⁴ CHAGAS, V. **Didática especial de línguas modernas**. 3. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

sobressaem na educação brasileira. Além disso, vale lembrar que, como citamos no item 1.1, a institucionalização do ensino do inglês e do francês data de 1809, postas como línguas equivalentes no que se refere à relevância educacional. (VIDOTTI, 2012). Desse modo, essas duas línguas há tempos estão presentes na educação brasileira e, também por isso, têm efeito de sentidos diferentes do processo de produção de sentidos sobre a língua espanhola. Nesse ponto, reforçamos o que foi ressaltado anteriormente: o grau de relevância construída sócio-históricamente para uma língua em uma sociedade pode mantê-la entre as línguas que podem e devem ser ensinadas. É nesse processo de construção de sentidos que as línguas são significadas como necessárias para uma sociedade. Nesse processo são apontadas justificativas diversas como, por exemplo, dizer-se de uma língua estrangeira atrelando-a ao desenvolvimento do país.

Relembrando, nossa pesquisa busca compreender o processo de produção de sentidos sobre **línguas estrangeiras** no texto da legislação educacional brasileira. Nesse sentido, ao analisar o Decreto-Lei de 1942, percebemos, de início, que essa expressão não consta nesse texto. Em vez disso, especificam-se as “disciplinas” de cada curso. No elenco de “disciplinas”, é após o termo generalizante “Línguas” que são nomeadas as línguas que fazem parte do currículo. Durante nossa análise, percebemos, especificamente no que tange às línguas estrangeiras, uma subdivisão no item “Línguas”: línguas clássicas (“Latim” e “Grego”) e “línguas vivas estrangeiras”. A expressão “línguas vivas estrangeiras” é utilizada apenas em referência ao “Francês”, ao “Inglês” e ao “Espanhol”. A título de visualização, colocamos os termos e expressões no quadro abaixo:

Denominação de línguas estrangeiras
Decreto-Lei de 1942
Línguas
Línguas vivas estrangeiras
Francês, Inglês e Espanhol

Com isso, passemos a discutir outro aspecto desse Decreto. Conforme dissemos, a relação de sentidos estabelecida entre a língua que é **estrangeira** e a língua que **não é estrangeira** é imbricada. Os sentidos de uma se constituem pela relação com a outra. Considerando essa inseparabilidade na constituição de

sentidos dessas línguas, vejamos, então, o processo de produção de sentidos em torno do termo “Português”. Para isso, retomaremos abaixo as SDs 1 e 2:

SD1: Art. 10. O curso ginásial abrangerá o ensino das seguintes disciplinas: **I. Línguas:** 1. **Português.** 2. **Latim.** 3. **Francês.** 4. **Inglês.** (BRASIL, 1942. Grifos nossos)

SD2: Art. 12. As disciplinas pertinentes ao ensino dos cursos clássico e científico são as seguintes: **I. Línguas:** 1. **Português.** 2. **Latim.** 3. **Grego.** 4. **Francês.** 5. **Inglês.** 6. **Espanhol.** (BRASIL, 1942. Grifos nossos)

Como podemos observar, mesmo em meio à política linguística de valorização/imposição da língua nacional do governo de Vargas, o Decreto-Lei de 1942 traz o “Português” localizado no item “Línguas”, entre as demais línguas de ensino obrigatório. Em todo o texto desse Decreto-Lei não há outra referência ao “Português”, apenas quando listado em meio às outras “disciplinas”. Com isso poderíamos dizer que o aspecto que o diferencia das outras línguas é a sua presença em todas as séries, seja do “curso ginásial”, “curso clássico” ou “curso científico”.

Em se tratando de relevância para educação brasileira, poderíamos pensar em uma possível equiparação do “Português” com as demais línguas? A presença do “Português” em todas as séries seria suficiente para caracterizá-lo como mais relevante do que as outras disciplinas/línguas? De acordo com as considerações que tecemos, anteriormente, sobre as discussões ocorridas em torno da definição do nome da língua do Brasil e a política linguística da Era Vargas, o processo de produção de sentidos construído pela forma como o “Português” se apresenta no texto do Decreto-Lei de 1942 abarca uma contradição. O fato de a língua da nação se encontrar posta entre as línguas estrangeiras silencia a política linguística aplicada no Brasil. Vale lembrarmos da publicação de dois decretos do governo Vargas que marcam o auge de conflitos linguísticos por tratarem, especificamente, da política linguística do Brasil voltada para os imigrantes alemães e italianos. Esses decretos, publicados em 1938 e 1939, proibiam o uso de línguas estrangeiras, o que reforçava o nacionalismo carregado de excessos praticado no período Vargas.

Nesse sentido, pode-se perceber que a legislação contemporânea desconsidera essa problemática, pois, ao não utilizar qualquer forma que destaque o “Português” dentro do item “Línguas”, no texto do Decreto-Lei de 1942, pode apontar para a produção de sentidos que, mais que minimizam, silenciam a existência de

conflitos em torno da língua da nação e a presença de línguas estrangeiras no Brasil. Uma questão que, em muito, ultrapassa a língua a ser ensinada na escola.

Diante dessas observações, podemos perceber que, independentemente do “**Português**”, “Latim”, “Grego”, “Francês”, “Inglês” e “Espanhol” (SD2) estarem dispostos lado a lado no item “Línguas”, tais línguas não possuem *status* semelhantes, ou seja, elas não são significadas como equivalentes no imaginário brasileiro. Não há como se pensar em uma relação de equivalência entre essas línguas: nem entre as próprias línguas estrangeiras e, menos ainda, entre a língua da nação e as línguas estrangeiras. Pois, como já destacamos, o processo de produção de sentidos de cada língua não é estável, não é uniforme: ele é construído sócio-historicamente. Ou seja, à medida que uma sociedade vai se modificando, os sentidos de cada língua existente nessa sociedade também são, simultaneamente, modificados. Essa relação língua/sociedade vem sendo ilustrada ao observarmos o processo de significação do referente **línguas estrangeiras** nos diferentes períodos histórico-políticos que mencionamos até aqui, seja a promulgação do Diretório dos Índios, de 1757, seja o Decreto-Lei de 1942. Pudemos observar, nesse percurso, um deslizamento de sentidos na textualidade jurídico-educacional brasileira acerca das línguas estrangeiras.

Recordemos que iniciamos esse capítulo destacando os termos e expressões que remetem às línguas estrangeiras no texto da legislação brasileira entre 1942 e 2005. Conforme verificamos, o processo de construção discursiva do referente **línguas estrangeiras**, até o Decreto-Lei de 1942, apresenta-se de forma inconstante, com sentidos continuamente reconstituídos de acordo com período sócio-histórico. Especificamente no Decreto-Lei de 1942, pudemos perceber uma lacuna quanto às línguas estrangeiras, que permitiria interpretações diversas. No entanto, em partes diferentes desse texto, apreendemos a expressão “línguas vivas estrangeiras” vinculada a línguas específicas e, dessa forma, definindo quais dos termos relacionados no item “Línguas” estão em referência às línguas estrangeiras.

Após o Decreto-Lei de 1942, em que constava a expressão “línguas vivas estrangeiras”, diversas leis educacionais foram publicadas. Nesse conjunto de textos a referência feita às línguas estrangeiras dá-se pela predominância de outra expressão: “língua estrangeira moderna”. A seguir, voltaremos sobre os textos dessas leis objetivando investigar como neles se configura o processo de produção de sentidos de “língua estrangeira moderna”.

3.2.2 Língua estrangeira moderna – LDB de 1961/Indicação do CFE de 1962

Se no Decreto-Lei de 1942 o referente línguas estrangeiras é circunscrito a partir do uso dos termos “Línguas”, “Francês”, “Inglês”, “Espanhol”, “Latim”, “Grego”, e também da expressão “línguas vivas estrangeiras”, observamos que no texto da lei seguinte, a primeira **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4.024, de 1961** (a partir daqui, “LDB de 1961”), ao contrário da denominação detalhada, não há sequer referência às línguas estrangeiras. Que sentidos são mantidos e quais são apagados nesse movimento marcado pelo **denominar** seguido pelo **não mencionar**? Pode-se dizer que as línguas estrangeiras, por não constarem no texto da Lei, deixam de fazer sentido? Vale lembrar que para a Análise do Discurso, o “dizer” pode produzir sentidos tanto quanto o “não-dizer”. Assim, o fato das línguas estrangeiras não mais estarem especificadas no texto da lei não significa que elas não estejam tendo sentidos produzidos.

Conforme Rodrigues (2010), a LDB de 1961 é um acontecimento discursivo¹⁵ na memória do arquivo jurídico. Para esse entendimento, a autora considera dois aspectos que caracterizam a lei como tal. O primeiro deles deve-se ao fato desta Lei ter sido a primeira lei da educação nacional que foi sancionada pelo presidente da República, após ter tramitado no Congresso Nacional e no Senado Federal. Como segundo aspecto, Rodrigues (*ibid*) aponta a criação dos Conselhos Estaduais de Educação, que abrem espaço para os Estados participarem da escolha das disciplinas que compõem o currículo. Vale ressaltar que este segundo aspecto apontado pela autora toca o ponto central da nossa pesquisa, a participação do estado de Roraima na implementação da Lei 11.161, de 2005. Ou melhor, a interpretação desta Lei pelo CEE/RR, que analisaremos mais adiante.

Ainda segundo Rodrigues (2010), o movimento no processo de significação das línguas estrangeiras é ocasionado pelo apagamento, pela exclusão dessas línguas do texto da LDB de 1961. Para a autora, tal fato incide em um “processo de desoficialização das disciplinas de língua estrangeira por parte de instâncias

¹⁵ Da perspectiva da Análise do Discurso, acontecimento é o “ponto de encontro entre uma atualidade e uma memória” (PÊCHEUX, 1997, p.17), onde se instaura um discurso novo, rompendo com a ordem da repetibilidade, construindo um novo sentido possível para o enunciado.

governamentais que regulamentam os currículos das escolas brasileiras” (*ibid*, p. 90). Dessa forma, os sentidos em torno das línguas estrangeiras, tanto pela sua exclusão do texto desta Lei, quanto pelo movimento de valorização e permanência ou não no currículo escolar, as distanciam do conteúdo obrigatório da educação, em âmbito nacional.

Para nossa pesquisa, interessa destacar que essa Lei não define o currículo escolar, mas, em seu artigo 7º, institui e atribui poderes a um conselho, aí denominado Conselho Federal de Educação (CFE), e também assegura o “cumprimento das decisões” deste Conselho.

Dentre suas funções, cabe ao CFE “indicar disciplinas obrigatórias para os sistemas de ensino médio”¹⁶ (BRASIL, 1961). O que fica determinado nesse artigo é detalhado no artigo 35º, no qual se menciona a participação dos Conselhos Estaduais de Educação (CEE), como segue abaixo:

SD8: Art. 35. Em cada ciclo haverá **disciplinas** e práticas educativas, **obrigatórias** e **optativas**.

§ 1º Ao **Conselho Federal de Educação compete indicar**, para todos os sistemas de ensino médio, até **cinco disciplinas obrigatórias**, cabendo aos **conselhos estaduais de educação completar** o seu número e **relacionar as de caráter optativo** que podem ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino. (BRASIL, 1961. Grifos nossos)

O que podemos observar nesse artigo da LDB é o CFE sendo autorizado a definir “cinco disciplinas obrigatórias” do currículo. No entanto, esse artigo também estipula que os Conselhos estaduais participem dessa definição competindo-lhes “completar” o número das “disciplinas obrigatórias”. Para nossa pesquisa interessa trazer um trecho do texto do CFE, publicado em 24 de abril de 1962, que trata das normas para o ensino médio a partir do texto da LDB de 1961.

O texto do CFE, intitulado **Indicação**, estipula, no artigo 1º, “Português”, “História”, “Geografia”, “Matemática” e “Ciências” como as disciplinas obrigatórias que compõem o currículo. Ou seja, esse artigo está de acordo com o disposto na alínea “e” do artigo 9º da LDB de 1961, como destacado acima.

A **Indicação** do Conselho Federal também traz a relação de uma série de disciplinas que restringem a participação dos CEEs na escolha das disciplinas obrigatórias, como destacamos abaixo:

SD9: Art. 3. Para que se **complete** o número das **disciplinas obrigatórias** do sistema federal de ensino, são indicadas: desenho e organização social e política brasileira, ou desenho e **uma língua**

¹⁶ Na LDB de 1961, o nível médio compreendia o ciclo ginásial (com quatro anos) e o ciclo colegial (com, no mínimo, três anos)

estrangeira moderna, ou uma língua clássica e **uma língua estrangeira moderna**, ou **duas línguas estrangeiras modernas**, em ambos os círculos, ou **uma língua estrangeira moderna** e filosofia, esta apenas no 2º ciclo. (BRASIL, CFE, 1962. Grifos nossos)

De acordo com o determinado nesse artigo, o espaço dado pela LDB de 1961 aos CEEs, para que estes possam relacionar, juntamente com o CFE, as disciplinas obrigatórias do currículo do ensino médio, resulta limitando o Conselho Estadual a fazer uma escolha entre as disciplinas já indicadas pelo Conselho Federal. No entanto, esse artigo aponta para um movimento significativo no processo de construção discursiva do referente línguas estrangeiras.

Se apontamos a ausência da expressão línguas estrangeiras no texto da LDB de 1961, no texto do Conselho Federal de Educação não se dá o mesmo. Nesse texto do CFE, indica-se “uma língua estrangeira moderna”, no ginásial, e até “duas línguas estrangeiras modernas”, no colegial, entre as disciplinas que, se selecionadas pelos CEEs, podem fazer parte do currículo enquanto disciplinas obrigatórias. Além disso, o texto também traz uma relação de disciplinas dentre as quais poderão ser escolhidas as disciplinas optativas.

SD10: Art. 5. Ficam assim relacionadas as disciplinas optativas para o sistema federal de ensino.

a) no núcleo ginásial: **línguas estrangeiras modernas**, música (canto orfeônico) artes industriais, técnicas comerciais e técnicas agrícolas.

b) no ciclo colegial: **línguas estrangeiras modernas**, grego, desenho, mineralogia e geologia, estudos sociais, psicologia, lógica, literatura, introdução às artes, direito usual, elementos de economia, noções de contabilidade, noções de biblioteconomia, higiene e dietética. (BRASIL, CFE, 1962. Grifos nossos)

Mais uma vez, a expressão línguas estrangeiras consta no texto do CFE: agora entre as disciplinas de escolha dos estabelecimentos de ensino. Dessa forma, se as línguas estrangeiras não estiverem entre as disciplinas complementares, de escolha dos CEEs, elas ainda podem entrar no currículo entre as optativas.

Diante do que pudemos observar no texto da LDB de 1961 e no texto do CFE de 1962, entendemos que as determinações do CFE – que, autorizado pela LDB, nomeia e possibilita a permanência das línguas estrangeiras entre os componentes do currículo – estão na base do processo de produção de sentidos no que diz respeito à expressão línguas estrangeiras. Assim, podemos considerar que a construção discursiva da referência de línguas estrangeiras se delinea pelo silêncio no texto da LDB, mas também pelas denominações dadas pelo CFE. Em outros termos, se a LDB, ao não mencionar as línguas estrangeiras, desobriga-se quanto a isso, o CFE possibilita o ensino de “língua estrangeira moderna” ao indicá-la não só

enquanto disciplina optativa, mas também como disciplina “complementar” do conjunto das obrigatórias.

Observemos com atenção o processo de denominação de línguas estrangeiras no texto do CFE. Lê-se “língua estrangeira moderna” para indicar a língua estrangeira a ser ensinada. Tal expressão dá conta de indicar o que?

Cabe lembrarmos que, antes da expressão “Língua Estrangeira Moderna” a legislação educacional utilizou a expressão “línguas **vivas** estrangeiras” (Decreto-Lei de 1942) que pode aí ser relacionada ao francês, inglês e espanhol e “línguas clássicas” que pode ser relacionadas ao latim e ao grego.

E no texto de **Indicação** do CFE, os sentidos produzidos ao se utilizar o termo “moderna” aponta para que línguas? Pelo próprio texto do CFE excluem-se as línguas clássicas, pois, além da memória constituída para essa expressão, relacionando-as ao latim e ao grego, a expressão “línguas clássicas” é posta ao lado de “língua estrangeira moderna”. Assim, se não está em relação ao grego e ao latim, o termo “moderna” pode estar determinando as mesmas línguas antes denominadas como línguas **vivas**? Ou o determinante “moderna” se coloca em relação a outros aspectos? Que línguas – por não possuírem tais aspectos – são excluídas do que seja uma “língua estrangeira moderna”?

Vidotti (2012), em sua pesquisa sobre “*Políticas linguísticas para o ensino de língua estrangeira no Brasil do século XIX, com ênfase na língua inglesa*”, tece considerações a respeito do termo “moderna”. A autora destaca que esse termo está diretamente relacionado ao lugar que a língua inglesa e a francesa ocupavam naquele momento, relacionadas à filosofia iluminista e sua ideia de progresso, cobiçada pelo Brasil à época.

Se no século XIX o termo “moderna” apontava para as línguas inglesa e francesa, pode-se considerar que a expressão “Língua estrangeira moderna”, na segunda metade do século XX, pretende recobrir a denominação das línguas inglesa, francesa e também da língua espanhola? Afinal, o espanhol passou a compor o currículo com a publicação do Decreto-Lei de 1942, sob argumentos de que essa língua atendia aos recentes interesses político-econômicos do Brasil. Tais argumentos podem configurar esta língua como uma língua “moderna” a ser ensinada?

Com isso, podemos destacar que o termo “moderna” não é dotado de transparência, não produz sentidos que indiquem uma língua estrangeira específica.

Ou seja, se o termo “moderna” não admite englobar somente as línguas clássicas, também não deixa em aberto, como se poderia supor, a inclusão de qualquer língua estrangeira no currículo.

Para finalizar esse ponto, apresentamos um outro quadro em que acrescentamos as expressões que remetem às línguas estrangeiras no texto da LDB de 1961 e no texto **Indicação** do CFE de 1962:

Denominação de línguas estrangeiras	
Decreto-Lei de 1942	
Línguas	
Línguas vivas estrangeiras	
Francês, Inglês e Espanhol	
LDB de 1961	Resolução do CFE de 1962
	uma língua estrangeira moderna
	duas línguas estrangeiras modernas

Se assim ocorre quanto às línguas estrangeiras, como é referida a língua que não é estrangeira? Contrapondo-se ao apagamento de qualquer referência às línguas estrangeiras na textualidade da LDB de 1961, em dois momentos desta mesma Lei uma língua é denominada. Vejamos, sob quais termos, nas sequências discursivas destacadas a seguir:

SD11 – Art. 27. O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na **língua nacional**. (...) (BRASIL, 1961. Grifos nossos)

SD12 – Art. 40. Respeitadas as disposições desta lei, compete ao Conselho Federal de Educação, e aos conselhos estaduais de educação, respectivamente, dentro dos seus sistemas de ensino:

a) organizar a distribuição das disciplinas obrigatórias, fixadas para cada curso, dando especial relêvo ao **ensino de português**. (BRASIL, 1961. Grifos nossos)

A língua que não é estrangeira é a “língua nacional”, o “português”. Além das expressões destacadas nas sequências discursivas acima, observamos, ainda, que o texto **Indicação**, do CFE, traz, pela primeira vez, o uso do sintagma “língua Portuguesa” no seu artigo 4º. Este artigo inclui, entre as disciplinas obrigatórias do currículo, o seu ensino obrigatório.

Para refletirmos sobre a relação significativa entre o que não está dito no texto e o que está dito, recorreremos a Orlandi (2000). A autora destaca que além de haver um não-dito funcionando no dito, “o que já foi dito mas já foi esquecido tem um

efeito sobre o dizer que se atualiza em uma formulação” (ORLANDI, 2000, p. 82). Ou seja, o dizer atual tem sentidos atribuídos por relacionar-se com dizeres anteriores, com a memória discursiva. Assim sendo, ao mencionar apenas a “língua nacional”/“ensino de português”, o texto da LDB de 1961 põe-se em relação com textos da legislação educacional anteriores a ela. Como exemplo, destacamos os decretos de 1931 e de 1942, nos quais o “ensino de português” constava juntamente com línguas estrangeiras compondo item “Línguas” do currículo escolar. Nos termos de Orlandi (*ibid*), “as palavras falam com outras palavras. Toda palavra é um discurso. E todo discurso se delinea na relação com outros: dizeres presentes e dizeres que se alojam na memória” (ORLANDI, *ibid*, p. 43). Assim, tanto o “Português” quanto as línguas estrangeiras antes especificadas no texto dos decretos destacados vão sendo (re)significadas no texto da LDB de 1961.

Nessa mesma direção, também podemos observar os sentidos construídos para as línguas estrangeiras no texto da LDB na relação com o Decreto-Lei de 1938, mencionado anteriormente. Esse decreto define as diretrizes linguísticas para imigrantes no Brasil, como podemos observar na SD abaixo:

SD13 – Art. 85. Em todas as escolas rurais do país, **o ensino de qualquer matéria será ministrado em português**, sem prejuízo do eventual emprego do método direto no ensino das línguas vivas.

§ 1º As escolas a que se refere este artigo serão sempre regidas por brasileiros natos.

§ 2º Nelas **não se ensinará idioma estrangeiro a menores de quatorze** (14) anos.

§ 3º Os livros destinados ao ensino primário serão exclusivamente escritos em **língua portuguesa**. (BRASIL, 1938. Grifos nossos)

O texto desse Decreto-Lei de 1938, ao proibir o ensino de “idioma estrangeiro a menores de quatorze (14) anos” e ao determinar que “o ensino de qualquer matéria será ministrado em português”, mostra que o destaque dado ao português no texto da LDB de 1961 não é inaugural. Compreendemos que em ambos os textos ressalta-se o “português”/“língua portuguesa”.

Em se tratando de memória, podemos ir mais além. É possível considerarmos o silenciamento das línguas estrangeiras no texto da LDB filiando a uma memória já secular, a publicação do Diretório dos Índios, de 1757, tendo em vista que esse Decreto impôs o uso da língua de Portugal e proibiu o uso das demais línguas da época, a língua geral e as línguas indígenas.

Desse modo, na LDB de 1961 o processo de construção dos sentidos de línguas estrangeiras dá-se também em relação ao que se fixa como “língua

nacional”, apontada como a língua a ser utilizada no exercício de todas as aulas e ao enfatizar o “ensino de português”.

Tal processo opera pelo funcionando do interdiscurso, o já-lá provendo sentidos para a língua não estrangeira/estrangeira. Há uma memória do dizer assegurando a construção discursiva da referência dessas línguas no texto da legislação educacional brasileira, seja pela inclusão ou pela exclusão de uma língua estrangeira do currículo, seja denominando varias línguas ou apenas o “português”, como é o caso da LDB de 1961.

Podemos perceber um deslizar de sentidos em torno dessas línguas. Esse deslize, como “efeito metafórico”, segundo Orlandi (*ibid*), “é lugar da interpretação, da ideologia, da historicidade” (*ibid*, p. 80). Ou seja, esses deslizes, próprios do funcionamento do discurso, são constitutivos dos sentidos, resultados da relação língua-história. Assim, é nessa relação que as línguas, presentes ou ausentes no texto da LDB de 1961, vão sendo (re)significadas.

É considerando que há filiação a uma dada rede de memória que ocorre o processo de significação de uma língua. Assim, pode-se dizer que na denominação do “português” aliado à ênfase dada ao seu ensino, na LDB de 1961, e o fato de não haver menção a nenhuma outra língua mantém/atualiza sentidos que se filiam a uma memória do português enquanto língua nacional. Sentidos que apontam também para a definição de uma unidade linguística do povo brasileiro, como forma de afirmação do país enquanto nação. (PAYER, 1999)

Especialmente, há que se considerar que a aprovação da LDB de 1961 foi resultado de quase duas décadas discussões em torno da educação no Brasil, discussões nacionalistas, centradas na defesa do ensino público (SOUZA, 2005). Dessa forma, ao se denominar o “português”, ao significá-la enquanto língua nacional, a língua que não é nacional também vai sendo significada. Pois, como diz Mariani (1998),

As denominações significam não apenas pelo que se diz com elas, ou pelo modo como se diz, mas também pelo que não se diz (ie, o conjunto das denominações não ditas, mas implicadas), bem como pelo que se depreende das relações que elas mantêm entre si. (MARIANI, 1998, p.119)

Assim, compreendemos que o ato de denominar explicitamente o ensino de “português” estabelece sentidos para o que é denominado, o “português”, mas

também para o que não é dito, para o que é silenciado em relação às línguas estrangeiras.

Como já destacamos, pensando no período entre o Decreto-Lei de 1942 e a LDB de 1961, a denominação das línguas estrangeiras no currículo como disciplinas obrigatórias, ao lado do “português”, pode ser percebida como um contrassenso diante da política nacionalista do governo de Vargas. Merece destacarmos aqui que o Decreto-Lei de 1942 ficou em vigor durante todo o governo de Vargas e que, durante tal governo, algumas línguas estrangeiras, aquelas faladas por imigrantes, eram censuradas.

Nesse sentido, considerando essa contradição, ao se dizer que se deve dar “**especial relêvo** ao ensino de português”, ao se dar ênfase à língua da nação, podemos considerar que as línguas estrangeiras estão sendo consideradas como irrelevantes para a educação brasileira.

Diante disso, também podemos pensar a política-linguística da época, distanciando-se do texto da Lei em vigor, do Decreto-Lei de 1942, e se aproximando desse texto da LDB de 1961. Assim, podemos considerar o texto desta LDB como um produto que reflete a política linguística da Era Vargas?

Em suma, pudemos destacar alguns aspectos significativos no processo de produção de sentidos para “língua estrangeira moderna” no texto da LDB de 1961 e no texto do CFE de 1962. Um desses aspectos diz respeito à **obrigatoriedade** (ou não) do ensino das línguas estrangeiras. Consta no texto dessa lei, enquanto sugestão (“indicação”), que “língua estrangeira moderna” pode compor o currículo nacional, dependendo da escolha dos CEEs, como disciplina obrigatória e/ou como disciplina optativa. Mais que isso, diante da diversidade de disciplinas sugeridas pelo CFE e da quantidade que pode ser escolhida (até duas), as línguas estrangeiras podem nem constar no currículo. Assim, é pela contradição e incerteza que os sentidos de **língua estrangeira** a ser ensinada ganham contornos na legislação: a obrigatoriedade e a exclusão de língua estrangeira tornam-se possibilidades.

Outro aspecto constitutivo de sentidos de “língua estrangeira moderna” pode ser observado pela sua relação com a língua que não é estrangeira. Pudemos depreender essa relação produzindo sentidos para “língua estrangeira moderna” pela forma como se dá notoriedade à “língua nacional”/”ensino do português” enquanto se silenciam as línguas estrangeiras na textualidade da LDB de 1961. Assim, **língua estrangeira** vai sendo significada como conhecimento não prioritário,

ficando fora daquilo que é de primeira ordem para a educação brasileira. Vejamos, então, como esse processo se verifica no texto subsequente.

3.2.3 Língua estrangeira moderna – LDB de 1971/Resoluções do CFE de 1971 e de 1976

Após substituir “línguas vivas estrangeiras”, em 1962, a expressão “língua estrangeira moderna” mantém-se nos textos da legislação educacional. Nesse item veremos como o processo de produção de sentidos de “língua estrangeira moderna” é construído no texto da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971 (a partir daqui “LDB de 1971”) e no texto de duas resoluções dela decorrentes, do CFE: a Resolução nº 8, de 1971 e a Resolução nº 58, 1976 que tratam da definição do conjunto das disciplinas que compõem o currículo escolar.

Antes, porém, cabe destacarmos que esse conjunto de textos foi publicado em plena Ditadura Militar. Interessa-nos ressaltar também que o texto da LDB de 1971 foi pensado a partir de acordos firmados entre Brasil e EUA, seu principal aliado naquele momento, através do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a Agency for International Development (AID). Esses acordos focavam as necessidades do mercado de trabalho, e as escolas estavam submetidas a eles. (SOUZA, 2005)

É nessa conjuntura político-histórica que as línguas estrangeiras passam a constar, pela primeira vez, no texto principal da legislação educacional brasileira, a LDB. A menção às línguas estrangeiras é feita no parágrafo 2º do artigo 8º dessa Lei, como segue destacado abaixo:

SD14 – Em **qualquer grau, poderão organizar-se** classes que reunam alunos de **diferentes séries** e de **equivalentes níveis de adiantamento**, para o **ensino de línguas estrangeiras** e **outras disciplinas, áreas de estudo** e **atividades** em que tal **solução** se **aconselhe**. (BRASIL, 1971a. Grifos nossos)

Essa menção única às línguas estrangeiras, no texto da LDB de 1971, situa-a fora do campo do que é obrigatório, conformando-a somente como uma

possibilidade permitida: “poderão organizar-se”. Juntamente com isso, o ensino de línguas estrangeiras torna-se “solução” pontual. Ao se dizer dessa forma, pode-se compreender que apenas não se proíbe a reunião de “alunos de diferentes séries” em uma mesma classe, desde que eles estejam no mesmo nível de aprendizagem. Não há qualquer referência à forma como essa organização se daria. Seriam aulas convencionais no horário normal dos alunos ou em horário oposto? E, ainda, em que situação essa alternativa seria aconselhada como “solução”? Fora de que situação o ensino de língua estrangeira seria desaconselhado?

Afinal, para que se aponte uma “solução” pressupõe-se a existência de um problema. Podemos, então, considerar efeitos de sentido em torno do ensino de língua estrangeira delineando-o como um problema na educação brasileira?

Consideremos alguns termos utilizados nessa lei. Destacamos a expressão “línguas estrangeiras” e a posição por ela ocupada entre “outras disciplinas”, “áreas de estudo” e “atividades” e, ainda, o termo “qualquer grau”. Tal localização nos permite pensar em sentidos para o ensino de **língua estrangeira** que não sinalizam sua relevância ou prioridade na educação brasileira. Podemos observar também que, o ensino de “línguas estrangeiras”, referido no plural, aponta, ao mesmo tempo, para todas e nenhuma língua. Quantas e quais línguas devem ser ensinadas? Além disso, a expressão “línguas estrangeiras” ao lado de quaisquer “outras disciplinas”, “áreas de estudo”, “atividades”, “qualquer grau” acolhe sentidos em torno dessas línguas que as caracterizam pela indeterminação de um lugar próprio na educação brasileira. Melhor dizendo, por esse processo sintático, o ensino de línguas estrangeiras, ao integrar uma série - diversa e pluralizada - significa diluído, rebaixado enquanto ensino, que outrora fora singularizado e destacado.

Vejamos como as línguas estrangeiras comparecem no texto da Resolução nº 8, de 1º de dezembro de 1971 (a partir daqui, “Resolução de 1971”) do CFE, órgão instituído pela LDB de 1961 para determinar as disciplinas do currículo. No que diz respeito a essas línguas estrangeiras, consta no texto dessa Resolução apenas uma recomendação, em seu Artigo 7º:

SD15 – Recomenda-se que em Comunicação e Expressão, a título de acréscimo, se inclua **uma língua estrangeira moderna**, quando tenha o estabelecimento condições para ministrá-la com eficiência. (Brasil, 1971b. Grifo nosso)

Como pode-se observar, as línguas estrangeiras entram no texto dessa Resolução como “língua estrangeira moderna”. Diferentemente da forma como foi designada no texto da LDB de 1971, aqui é designada no singular e retoma o determinante “moderna”, tal como fora estipulado no texto do CFE de 1962. O fato de a língua estrangeira estar mencionada no singular e/ou estar seguida do termo “moderna” não basta para indicar qual a língua estrangeira que deve ser ensinada. Há que se considerar que “moderna” já possui uma memória de sentidos constituída, na legislação brasileira enquanto línguas que devem fazer parte do currículo. Essa memória sedimenta sentidos de forma a não relacioná-lo às línguas clássicas (latim e grego), mas também não o deixa em alusão a qualquer língua, como já destacamos, ao observarmos o texto do CFE de 1962.

Vale lembrarmos que o Decreto-Lei de 1942 definia o “francês”, o “inglês” e o “espanhol” como as “línguas vivas estrangeiras” que compunham o currículo. A partir do texto do CFE de 1962, que insere o termo “moderna”, em substituição a “vivas”, não há indicativos que apontem para quais sejam essas línguas. Com isso, a construção discursiva da referência de línguas estrangeiras é delineada sem tal determinação, como se quaisquer línguas pudessem adentrar no espaço da sala de aula.

Observemos outro aspecto que pode ser notado desde o Decreto-Lei de 1942. As línguas estrangeiras, neste texto de 1942, estavam incluídas entre as disciplinas de estudo obrigatório. Quase duas décadas depois, as línguas estrangeiras passam a ser indicada como disciplina complementar (que pode estar entre as obrigatórias) ou optativa no texto do CFE, de 1962. E, nesse texto de 1971, também do CFE, as línguas estrangeiras constam, apenas, como disciplinas recomendadas a fazer parte do currículo escolar. Notemos, ainda, que essa recomendação vem seguida de uma ressalva. Seu ensino só deverá ser ofertado se o “estabelecimento” de ensino puder fazê-lo com “eficiência”. Isso nos permite dizer que o ensino das línguas estrangeiras encontra um já dito, sentidos que conformam o ensino de língua estrangeira como ineficiente, sem qualidade.

Diante disso, podemos considerar um movimento concernente de sentidos concernentes à hierarquia estabelecida pela distribuição da língua estrangeira entre as disciplinas do currículo: **obrigatória > indicada > recomendada**. Podemos dizer que por essa hierarquização de disciplinas, ou seja, observando o lugar que elas ocupam no currículo e a relação que se estabelece entre essas disciplinas, concebe-

se o quanto elas são tomadas como relevantes para a educação brasileira. Com isso, o deslizamento de sentidos no processo de construção discursiva de línguas estrangeiras, propiciado por esse movimento (obrigatória > indicada > recomendada), possibilita, de lei a lei, o distanciamento de línguas estrangeiras do núcleo de disciplinas e/ou conteúdos proeminentes para a educação brasileira. Isso ocorre seja pela sua (não) obrigatoriedade, pela (não) especificação ou indefinição/indeterminação das línguas a serem ensinadas ou pelo lugar indeterminado que elas ocupam entre as outras disciplinas no currículo.

Com isso, o processo de produção de sentidos para “língua estrangeira moderna” será colocado em relação com outro texto do Conselho Federal de Educação, aprovado em de 22 de dezembro de 1976, a Resolução nº 58 (a partir daqui, “Resolução de 1976”). Esta Resolução, que trata, exclusivamente, do ensino de língua estrangeira, foi publicada objetivando alterar o texto da Resolução de 1971. Vejamos as sequências discursivas seguintes:

SD16 – Art. 1º. O **estudo de Língua Estrangeira Moderna** passa a fazer parte do núcleo-comum, com **obrigatoriedade para o ensino de 2º grau, recomendando-se** a sua inclusão nos currículos de **1º grau onde as condições o indiquem e permitam**. (BRASIL, 1976. Grifos nossos)

SD17 – Art. 2. Para efeito do disposto no artigo anterior, fica alterada a Resolução nº 8, de 1º de dezembro de 1971.

a) dando-se à alínea a do seu artigo 1º, a seguinte redação:

“a) em Comunicação e Expressão – **Língua Portuguesa e Língua Estrangeira Moderna**” (BRASIL, 1976. Grifos nossos)

Como podemos ler, a Resolução de 1976 traz o ensino de línguas estrangeiras reintegrando-o como “estudo” obrigatório de “Língua Estrangeira Moderna”. No entanto, essa obrigatoriedade não se dá sem restrições: esse ensino também é mantido como recomendação, pois as línguas estrangeiras têm seu ensino obrigatório apenas nas séries finais.

Além disso, outro ponto que merece atenção é a alteração no texto da Resolução de 1971. No que diz respeito aos “conteúdos específicos das matérias”, onde se estipulava “em Comunicação e Expressão – Língua Portuguesa” passou a constar “Comunicação e Expressão – Língua Portuguesa e Língua Estrangeira Moderna”. Isso são indícios de uma reformulação do lugar indeterminado ocupado pelas línguas estrangeiras no ensino brasileiro. Lugar considerado por Rodrigues

(2010) como “um conflito na própria definição do papel que as línguas estrangeiras devem desempenhar nesse modelo educacional proposto pela LDB de 1971” (*ibid*, p. 95).

Se no texto da LDB de 1971 essas línguas estavam dispersas entres outras disciplinas, no texto dessa Resolução de 1976 as línguas estrangeiras são postas ao lado da “língua portuguesa”. Assim, as línguas estrangeiras retornam ao currículo obrigatório, juntamente com a “Língua Portuguesa” na matéria “Comunicação e Expressão”. Deixam de ser equiparadas a outras “áreas de estudo” ou “atividades” sem definição. Ou seja, para essa Resolução significar ela se filia a sentidos traçados pela retomada de uma posição mais relevante, outrora ocupada pelas línguas estrangeiras no texto da lei, como fora no Decreto-Lei de 1942.

Podemos observar, pensando no que está posto no texto tanto da LDB de 1971 quanto na Resolução de 1976 (destacados nas sequências discursivas SD14, SD15 e SD16) em relação aos textos da legislação educacional que já observamos, que a forma como as línguas estrangeiras comparecem denominadas não proporciona grandes alterações no processo de construção discursiva da referência de línguas estrangeiras. Ou seja, as denominações feitas, seja nos textos da LDB de 1971 ou das Resoluções, não apontam para uma ruptura nos sentidos para as línguas estrangeiras até aqui delineados.

Assim, embora tenha sido determinada sua obrigatoriedade no texto da Resolução de 1976, podemos observar que línguas estrangeiras especificadas/indicadas/recomendadas, na Resolução de 1976 é disciplina obrigatória nas séries finais. No entanto, mesmo tendo sua obrigatoriedade determinada, os sentidos em torno dessas línguas não se desvinculam das (in)determinações anteriores: sentidos marcados por uma atmosfera de vagueza e indeterminação quanto à língua a ser ensinada. Vejamos isso resumido no quadro abaixo:

Denominação de línguas estrangeiras		
Decreto-Lei de 1942		
Línguas		
Línguas vivas estrangeiras		
Francês, Inglês e Espanhol		
LDB de 1961		
Resolução do CFE de 1962		
uma língua estrangeira moderna		
duas línguas estrangeiras modernas		
LDB de 1971		
Resolução do CFE de 1971		
Resolução do CFE de 1976		
(...), línguas estrangeiras, (...)	Uma língua estrangeira moderna	Língua estrangeira moderna

Observemos, ainda, nos textos da LDB de 1971 e das Resoluções (1971, 1976), a relação da língua estrangeira com a língua que não é estrangeira na construção discursiva da referência de “língua estrangeira moderna”. Vejamos as SDs seguintes:

SD18 – Art. 1. § 2º **O ensino de 1º e 2º graus** será ministrado obrigatoriamente na **língua nacional**. (BRASIL, 1971a. Grifos nossos)

SD19 – Art. 4. § 2º **No ensino de 1º e 2º graus** dar-se-á especial relevo ao estudo da **língua nacional**, como instrumento de comunicação e como **expressão da cultura brasileira**. (BRASIL, 1971a. Grifos nossos)

O sintagma “língua nacional” comparece nessa Lei em referência à língua a ser utilizada no exercício das aulas, língua a qual deve ser dado “especial relevo” em todas em todas as séries do ensino brasileiro. Reflitamos sobre o que aí se movimenta no campo dos sentidos.

Podemos dizer que a expressão “língua nacional” tem uma memória que nos conduz, especialmente, a duas questões que já abordamos. Primeiramente, ao se dizer “língua nacional” não se diz qual o nome da língua da nação brasileira. Ou seja, o uso dessa expressão no texto da LDB de 1971 remete às discussões e conflitos em torno da definição do nome da língua do Brasil iniciados ainda no século XVIII. Com isso, podemos notar que assunto continua em disputa no século XX.

Ao lado disso, a expressão “língua nacional” reporta à política nacionalista praticada na Era Vargas, na qual essa expressão era utilizada em alusão ao fortalecimento da nação brasileira, além de, com isso, promover o enfraquecimento (reprender/censurar) das outras línguas utilizadas no Brasil da época. Vale lembrarmos que o período de publicação desses textos, a década de 70, é marcado

pela Ditadura Militar, fase brasileira também marcada por promover sentimento nacionalista.

Podemos considerar que a memória retomada pelo uso da expressão “língua nacional” está sempre em relação à presença da língua estrangeira no Brasil. Essa questão pode ser percebida seja pela disputa entre o português do Brasil e a imposição do português de Portugal, sendo esta pensada como a língua estrangeira, seja pela exaltação da língua da nação brasileira (português do Brasil ou português de Portugal) atrelada ao silenciamento das línguas estrangeiras, especialmente aquelas faladas pelos grandes grupos de imigrantes, como já destacamos. Em qualquer uma dessas situações, podemos observar a simultaneidade na construção discursiva da referência tanto da **língua estrangeira** quanto da **língua que não é estrangeira**.

Ainda nessas SDs, outro ponto pode ser observado. Retomemos a SD11 posta ao lado da SD18.

SD11 – Art. 27. O **ensino primário** é obrigatório a partir dos sete anos e **só** será ministrado na **língua nacional**. (...) (BRASIL, 1961. Grifos nossos)

SD18 – Art. 1. § 2º O **ensino de 1º e 2º graus** será ministrado obrigatoriamente na **língua nacional**. (BRASIL, 1971a. Grifos nossos)

A LDB de 1971 determina a ampliação da obrigatoriedade de se ministrar as aulas em “língua nacional” até o 2º grau, que, na LDB anterior, era limitada ao 1º grau. Além disso, a “língua nacional” é indicada “como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira” (SD19), remetendo ao que já havia sido anunciado no texto do CFE, de 1962, no qual o “português” era posto “como instrumento de expressão do povo brasileiro e elemento básico da unidade nacional” (BRASIL, 1962). Com isso, pudemos perceber essa determinação como outra forma que acena para um pretense fortalecimento, não só do “português” enquanto língua do Brasil, mas da nação brasileira também.

O texto da Resolução de 1971, de certa forma, possibilita a reaproximação entre a “língua portuguesa” e a “língua estrangeira moderna”, como fora antes no texto do Decreto-Lei de 1942. Retomemos, abaixo, a SD16 e a SD17 ao lado da SD20:

SD20 – Art. 1. O núcleo comum a ser incluído, obrigatoriamente, nos currículos plenos do ensino de 1º e 2º graus abrangerá as seguintes matérias: (...)

a) Em **Comunicação e Expressão – A Língua Portuguesa**; (...) (BRASIL, 1971b. Grifos nossos)

SD16 – Art. 1º. O **estudo de Língua Estrangeira Moderna** passa a fazer parte do núcleo-comum, com **obrigatoriedade** para o ensino de 2º grau, (...). (BRASIL, 1976. Grifos nossos)

SD17 – Art. 2. Para efeito do disposto no artigo anterior, fica alterada a Resolução nº 8, de 1º de dezembro de 1971.

a) dando-se à alínea a do seu artigo 1º, a seguinte redação:

“a) em **Comunicação e Expressão – Língua Portuguesa e Língua Estrangeira Moderna**” (BRASIL, 1976. Grifos nossos)

Como podemos observar, a alínea “a” da Resolução de 1971 foi alterada pela Resolução de 1976, mas a alteração torna o conteúdo posto ainda mais significativo para a construção discursiva da referência de “língua estrangeira moderna”. Com isso, a “Língua Estrangeira Moderna” deixa de ser conteúdo recomendado para a “matéria” “Comunicação e Expressão” e passa a ser obrigatório ao lado de “Língua Portuguesa” nesta mesma matéria.

Poderíamos pensar que esse aspecto, por colocar a “língua estrangeira moderna” disposta ao lado da “língua portuguesa”, promoveria sentidos que apontassem a “língua estrangeira moderna” como conteúdo relevante na educação brasileira. No entanto, vale lembrar que os artigos destacados acima não revogam o artigo 8º da LDB de 1971, que mantém as “línguas estrangeiras” dispersas entre “outras disciplinas, áreas de estudo e atividades” (BRASIL, 1971a. Grifos nossos), ao passo que, conforme o artigo 4º, desta mesma Lei, determina que à “língua portuguesa” deve se dar “especial relevo”. Ou seja, podemos considerar que a alteração feita pela Resolução de 1976 pode não ter provocado grandes mudanças no processo de construção dos sentidos de “língua estrangeira moderna”, tampouco afeta a construção da referência discursiva da “língua portuguesa”.

Nesses textos observados, datados da década de 70, é possível observamos a língua do Brasil sendo denominada por “língua nacional”, “português” e “língua portuguesa”, o que reflete, como destacamos acima, a indeterminação, no texto da legislação educacional brasileira, do nome da língua nação brasileira.

Retomando nossas observações sobre o processo de produção de sentidos de “língua estrangeira moderna” no texto da LDB de 1971 e nos das Resoluções do CFE de 1971 e 1976, pudemos destacar três aspectos que nos interessaram: a

disposição e obrigatoriedade (ou não) da “língua estrangeira moderna” no currículo, além da relação entre a língua estrangeira e a língua que não é estrangeira.

Podemos considerar que há manutenção de sentidos sobre língua estrangeira moderna” como disciplina sem grande relevância dentro do currículo escolar brasileiro, sobretudo porque a Resolução de 1976 ao lhe atribuir a condição de conteúdo obrigatório, as “línguas estrangeiras” permanecem como possibilidade de ensino entre “outras disciplinas”.

Aliado a isso, observando os pontos ressaltados pelo uso da expressão “língua nacional”, depreendemos que, pela relação da língua estrangeira (“língua estrangeira moderna”) com a língua que não é estrangeira (“língua nacional”), o que está na base do processo de produção de sentidos de “língua estrangeira moderna” são sentidos que apontam para uma língua a que não se deve dar destaque na educação brasileira.

Passaremos a discutir a construção discursiva da referência de “língua estrangeira moderna” no texto da última LDB.

3.2.4 Língua estrangeira moderna – LDB de 1996

Passados vinte e cinco anos após a publicação da LDB de 1971, promulga-se a terceira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (a partir daqui, “LDB de 1996”). Observemos, nas sequências discursivas seguintes, algumas marcas que auxiliam na depreensão da construção discursiva da referência de “língua estrangeira moderna”.

SD21 – Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter **uma base nacional comum**, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por **uma parte diversificada**, exigida pelas **características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela**. (BRASIL, 1996. grifos nossos)

SD22 – Art. 26. § 5º. **Na parte diversificada** do currículo será incluído, **obrigatoriamente**, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos **uma língua estrangeira moderna**, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. (BRASIL, 1996. grifos nossos)

De início, podemos observar que esta Lei mantém uma divisão no currículo escolar, fixada ainda pela LDB anterior, de 1971, que determinava um “núcleo comum” obrigatório, agora sob a denominação de “uma base nacional comum”, e

“uma parte diversificada”, que ficava sob a responsabilidade dos CEEs. O que nos interessa nesse quesito é o movimento feito no que diz respeito à “língua estrangeira moderna”.

Como pudemos observar, conforme destacamos na SD16, a Resolução de 1976 determinava em seu artigo 1º “o estudo de Língua Estrangeira Moderna passa a fazer parte do núcleo-comum, com obrigatoriedade para o ensino de 2º grau” (BRASIL, 1976. Grifos nossos). Já nesta LDB de 1996, vemos o deslocamento da “língua estrangeira moderna” para a “parte diversificada”, que antes tinha a definição de suas disciplinas deixada a cargo dos CEEs.

Nesse aspecto, pode-se apontar um movimento de sentidos no que diz respeito à presença da “língua estrangeira moderna” no currículo escolar brasileiro. Essa disciplina, depois ficar um longo período fora do conjunto das disciplinas obrigatórias, retorna. Mas esse retorno não se dá de forma semelhante ao que fora antes, no Decreto-Lei de 1942. Recuperando, na Resolução de 1976, a “língua estrangeira moderna” é fixada como obrigatória, no “núcleo comum”, mas permanece dispersa entre outras “áreas de estudo”. Nessa LDB de 1996, a “língua estrangeira moderna” é obrigatória, mas, agora, fora na “base comum obrigatória”, situada na “parte diversificada”.

Consideramos que esse movimento da “língua estrangeira moderna” no currículo escolar provoca no processo de produção de sentidos de “língua estrangeira moderna” uma reiteração sentidos que indicam uma desvalorização dessa disciplina na educação brasileira.

Em se tratando da definição da “língua estrangeira moderna” que deve ser ensinada, o texto da LDB de 1996 propõe:

SD23 – Art. 36. Inciso III - será incluída **uma língua estrangeira moderna**, como disciplina **obrigatória**, escolhida pela comunidade escolar, e **uma segunda**, em caráter **optativo**, dentro das disponibilidades da instituição. (BRASIL, 1996. Grifos nossos)

Observemos os sintagmas destacados nessa SD: “uma língua estrangeira moderna” e “uma segunda [língua estrangeira moderna]”. Mesmo com a expressão no singular, dizer “uma língua estrangeira moderna” e dizer que “características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” devem ser observadas, não oferece pistas exatas de qual será a língua estrangeira a ser ensinada. Antes, tudo isso reforça um caráter de indefinição quanto à língua a ser ensinada.

Além de não definir a “língua estrangeira moderna” a ser ensinada, o texto da LDB de 1996 traz em seu artigo 24º praticamente os mesmos termos do artigo 8º da LDB de 1971, que destacamos na SD14 e retomada abaixo:

SD24 – Art. 24. Inciso IV - **poderão organizar-se** classes, ou turmas, com alunos de **séries distintas**, com **níveis equivalentes** de adiantamento na matéria, para **o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares**; (BRASIL, 1996. Grifos nossos)

SD14 – Em **qualquer grau, poderão organizar-se** classes que reúnam alunos de **diferentes séries** e de **equivalentes níveis de adiantamento**, para o **ensino de línguas estrangeiras e outras disciplinas, áreas de estudo e atividades em que tal solução se aconselhe**. (BRASIL, 1971a. Grifos nossos)

A construção discursiva da referência de línguas estrangeiras, no texto da LDB de 1996, aponta a manutenção de sentidos sobre o ensino de línguas estrangeiras inserido no campo da permissão, carregada pelo verbo “poder”, e da possibilidade, delineada tanto pelo verbo “poder” quanto pelo tempo verbal, o futuro do presente (“poderão organizar-se”). Tal como destacamos ao observamos o texto da LDB de 1971. Além disso, podemos notar que, se por um lado os sentidos construídos para línguas estrangeiras configuram-se por sua inserção na categoria das disciplinas obrigatórias (SD23 – “será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória”), por outro, esses sentidos são construídos, também, pela manutenção de sua alocação diluída: línguas estrangeiras entre “artes e outros componentes curriculares”. Vejamos de que forma essa localização promove sentidos para línguas estrangeiras. No que se refere à disciplina de “artes” podemos dizer que, de acordo com prática escolar brasileira, ela não seja considerada uma disciplina de grande relevância educacional (até mesmo pela sua condição recente de disciplina obrigatória, conforme o parágrafo segundo do artigo 26º da LDB de 1996). Artes possui carga horária mínima (uma aula por semana no ensino fundamental e apenas no primeiro ano do ensino médio), na grande maioria dos casos, não é reprovativa por nota, além de não possuir professores habilitados na área. Assim, esses aspectos não caracterizam essa disciplina como central na educação brasileira. Com relação aos “outros componentes curriculares” [disciplinas], não há pistas que nos permitam perceber quais sejam eles, ou que nos permitam vinculá-los a disciplinas específicas. Sobretudo, nesses “outros componentes curriculares” não se incluem as disciplinas que representam o acesso

ao conhecimento considerado formativo, como aquelas já determinadas como obrigatórias no currículo.

Desse modo, os sentidos constituídos para “artes e outros componentes curriculares”, caracterizados como disciplinas sem grande relevância no currículo educacional, estendem-se às línguas estrangeiras por estas estarem localizadas o nesse meio. Dessa forma, podemos dizer que essa locação das línguas estrangeiras agrega-lhes sentidos de disciplina de ordem secundária e de não prioridade no currículo escolar.

No texto da LDB de 1996, ao observarmos a construção discursiva da referência de “língua estrangeira moderna”, pudemos perceber a obrigatoriedade (ou não) do seu ensino atrelado à sua disposição no currículo. Como destacamos, esta Lei mantém a “língua estrangeira moderna” como disciplina obrigatória, mas não em meio àquelas que sempre foram obrigatórias, na “base comum nacional”, como é o caso das disciplinas de língua portuguesa e de matemática. Dessa forma, a obrigatoriedade para a “língua estrangeira moderna” não significa, exatamente, como a obrigatoriedade das outras disciplinas que sempre estiveram no conjunto das obrigatórias do currículo nacional. Ou seja, os sentidos constituídos para a “língua estrangeira moderna”, promovidos por essa relação entre disciplinas no currículo, colocam-na em situação de disciplina desprestigiada, inexpressiva.

Trazemos abaixo o quadro síntese em que estão acrescidas as expressões da LDB de 1996 alusivas à língua estrangeira.

Denominação de línguas estrangeiras		
Decreto-Lei de 1942		
Línguas		
Línguas vivas estrangeiras		
Francês, Inglês e Espanhol		
LDB de 1961		
Resolução do CFE de 1962		
uma língua estrangeira moderna		
duas línguas estrangeiras modernas		
LDB de 1971		
Resolução do CFE de 1971		
Resolução do CFE de 1976		
(...), línguas estrangeiras, (...)	Uma língua estrangeira moderna	Língua estrangeira moderna
LDB de 1996		
Línguas estrangeiras		
Uma língua estrangeira moderna		
Uma segunda [língua estrangeira moderna]		

Vejamos, ainda, no texto da LDB de 1996, como se configura a relação entre as línguas (a que é estrangeira e a que não é estrangeira) na construção discursiva da referência de “língua estrangeira moderna”. Observemos que, diferentemente das LDBs anteriores (1961 e 1971), que utilizavam os termos “língua nacional” e “português”, consta no texto da LDB de 1996 o sintagma “língua portuguesa” como forma de remeter à língua da nação brasileira. Vale lembrarmos que esse termo já foi utilizado nos textos das Resoluções de 1971 e de 1976, mas nos pontos em que se reportava apenas aos conteúdos a serem ensinados.

Nesse sentido, é importante destacarmos que, depois de séculos, as discussões que envolviam a definição do nome da língua do Brasil são, aparentemente, encerradas no âmbito da legislação. Em cinco de outubro de 1988 é promulgada a nova Constituição Federal do Brasil e nela se determina, em seu artigo 13º, que “a língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil” (BRASIL, 1988). Portanto, não é sem relação com o texto constitucional significa que a LDB de 1996 passa a utilizar o sintagma “língua portuguesa”.

Analisemos como a definição da língua do Brasil adentra na rede de sentidos sobre **língua estrangeira** na legislação educacional. Observemos as sequências discursivas abaixo:

SD25 – Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

Inciso I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a **língua portuguesa** como **instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania**; (BRASIL, 1996. Grifos nossos)

SD26 – Art. 26. § 1º. Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da **língua portuguesa** e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil. (BRASIL, 1996. Grifos nossos)

Notemos que a denominação da língua da nação brasileira pelo uso da expressão “língua portuguesa” é a única nomeação de língua que comparece no texto dessa lei. Além do caráter exclusivo de língua nomeada, determina-se que será através da “língua portuguesa” que se terá acesso ao conhecimento em geral e “especialmente do Brasil”. No entanto, outra especificidade marca essa LDB: aí se abre espaço para as línguas indígenas, enquanto línguas maternas, como disposto no parágrafo 3º do artigo 32º:

SD27 – O ensino fundamental regular será ministrado em **língua portuguesa**, assegurada às comunidades **indígenas** a utilização de suas **línguas maternas** e processos próprios de aprendizagem. (BRASIL, 1996. Grifos nossos)

Destacamos, nessa sequência discursiva, o reconhecimento, na legislação educacional brasileira, da existência de mais de uma língua materna no território nacional. Cumpre destacar que a utilização das línguas indígenas já estava assegurada desde 1988 na Constituição Federal, em seu artigo 210º, que trata da educação e determina os conteúdos para o ensino fundamental, como transcrito abaixo:

SD28 – § 2º. O ensino fundamental regular será ministrado em **língua portuguesa**, assegurada às **comunidades indígenas também** a utilização de **suas línguas maternas** e processos próprios de aprendizagem. (BRASIL, 1988. Grifos nossos)

A presença do termo “também” no artigo 210º da Constituição de 1988 nos permite levantar alguns questionamentos. O texto constitucional define que as aulas do ensino fundamental são ministradas em “língua portuguesa”. Por outro lado, quando se trata desse ensino em comunidades indígenas, a “língua portuguesa” não é a única: juntamente com ela, as “línguas maternas” podem ser empregadas nas aulas. Tal leitura é possibilitada pela utilização de “também”. No entanto, oito anos depois, a legislação educacional, a LDB de 1996, repete esse trecho da Constituição suprimindo o vocábulo “também”. Esta lei determina que as aulas sejam ministradas em “língua portuguesa” e “assegura” a utilização das “línguas maternas” pelas comunidades indígenas. Podemos considerar que o texto da LDB, ao retomar o texto constitucional retirando o termo “também”, possibilita outras interpretações. Afinal, é esse termo que aponta, explicitamente, a inclusão – ao lado da língua portuguesa – das línguas indígenas no exercício das aulas. Essa supressão nos possibilita interrogar: as comunidades indígenas poderiam utilizar somente suas “línguas maternas” no exercício das aulas?

Considerando que até 1988 somente a língua portuguesa comparecia como a língua a ser utilizada em sala de aula, podemos cogitar aí um movimento nos sentidos relacionados à “língua nacional” e à “língua materna”. Para discutirmos essa questão, nos apoiaremos em Guimarães (2005a) ao discutir o “espaço de enunciação” brasileiro, já mencionado.

Guimarães (2005a) define “língua materna” como aquela “cujos falantes a praticam pelo fato de a sociedade em que se nasce a praticar” e “língua nacional” como “a língua de um povo, enquanto língua que o caracteriza, que dá a seus

falantes uma relação de pertencer a esse povo” (GUIMARÃES, *ibid*, p. 22). Com isso, o autor destaca que a língua materna pode não ser a língua nacional de um grupo de falantes. Podemos considerar essa possibilidade no que é posto em tela ao se dizer que o “ensino fundamental regular será ministrado em **língua portuguesa**, assegurada às comunidades **indígenas** a utilização de suas **línguas maternas** e processos próprios de aprendizagem. (BRASIL, 1996. Grifos nossos).

Queremos ressaltar que nesses destaques é possível cogitar a coexistência de duas línguas (língua portuguesa e a língua indígena) na mesma comunidade e na sala de aula. Mas, além disso, há que se considerar que a língua de uma comunidade indígena pode não representar a língua materna da totalidade desse povo, uma vez que há comunidades em que a língua portuguesa é a língua materna de alguns de seus membros e a língua indígena é a língua materna de outra parte dos falantes dessa mesma comunidade. Tudo isso se dá em decorrência de episódios históricos brasileiros como, por exemplo, o Diretório dos Índios do século XVIII. Esses aspectos permitem perceber o quão complexo pode ser o espaço de enunciação brasileiro.

Considerando as leis educacionais até aqui observadas, podemos depreender que as expressões “língua nacional”, “português”, “língua portuguesa”, e “língua materna” podem ser apresentadas como termos com certo grau de equivalência. Ou seja, pelos sentidos até então delineados por essas expressões o Brasil se caracteriza como um país monolíngue pelo uso exclusivo de uma língua, a “língua portuguesa” enquanto “língua nacional”. No entanto, a expressão “línguas maternas” surge em referência às comunidades indígenas e, com isso, são postos em movimento outros sentidos, apontando para outra direção. Admite-se que a situação linguística no Brasil se configura por apresentar a coexistência de mais de uma língua materna. Ou seja, o Brasil não é monolíngue, mas um país multilíngue, como afirma Guimarães (2005a).

Voltaremos a essa questão mais adiante, tendo em vista que o nosso foco central está ambientado no estado de Roraima, onde observaremos o estatuto da língua portuguesa na relação com línguas indígenas e outras línguas que também se fazem presente no “espaço de enunciação” roraimense e, assim poderemos investigar como se dá a produção de sentidos para “língua estrangeira moderna”.

Ao refletirmos sobre a construção discursiva da referência de línguas estrangeiras na textualidade das leis educacionais, situadas entre 1942 e 1996, até

aqui analisadas, chegamos a um conjunto de denominações, apresentado no início desse capítulo, e que aqui retomamos: Línguas, Francês, Inglês, Espanhol, Latim, Grego, Línguas vivas estrangeiras, Línguas estrangeiras, Língua estrangeira moderna, Uma língua estrangeira moderna, Uma segunda [língua estrangeira moderna].

No decorrer de nossas análises, ao observarmos a forma como as línguas estrangeiras compareciam no texto de cada lei, foi possível depreendemos que esse conjunto de expressões pode ser condensado em dois grupos classificatórios para as línguas estrangeiras a serem ensinadas. Esses grupos apresentam-se no texto das leis pelo uso de duas expressões recorrentes: “línguas vivas estrangeiras” e “língua estrangeira moderna”.¹⁷ Analisamos, então, a construção discursiva da referência das duas expressões.

Especificamente, no texto do Decreto-Lei de 1942, que tomamos como ponto de partida para a construção do *corpus* dessa pesquisa, para se falar de línguas estrangeiras usa-se a expressão “línguas vivas estrangeiras”. Em nossas análises, depreendemos que a construção discursiva da referência de línguas vivas estrangeiras, em um primeiro momento, poderia estar indicando qualquer língua, exceto as línguas clássicas, latim e grego. No entanto, fomos percebendo uma contenção de sentidos para essa expressão que a resulta fazendo alusão apenas ao francês, ao inglês e ao espanhol.

Nos textos da legislação educacional de 1962 a 1996, ao tratar de línguas estrangeiras, passa-se a empregar outra expressão classificatória: “língua estrangeira moderna”. Se nesses textos poderiam estar indicados os nomes das línguas estrangeiras a serem ensinadas, neles permanece uma expressão que apenas une as línguas estrangeiras em um grupo, sem denominá-las. Em nossas análises, buscamos investigar a construção discursiva da referência desta expressão classificatória, “língua estrangeira moderna”.

Mesmo não determinando as línguas estrangeiras a serem ensinadas, mesmo não fechando seus sentidos para línguas estrangeiras específicas, ao longo das análises, foi possível depreender que a expressão “língua estrangeira moderna” também não está em referência a uma língua estrangeira qualquer.

¹⁷ Há que se considerar uma memória no texto das leis educacionais que diz respeito a essa classificação das línguas em grupos diferentes. Em decretos do século XIX, já mencionados, pudemos ver que os grupos classificatórios das línguas estrangeiras compreendiam as línguas vivas, línguas mortas e línguas clássicas.

Observamos que alguns aspectos se mostraram relevantes nesse processo, tais como: o estatuto de (não) obrigatoriedade, a disposição das línguas estrangeiras em relação às outras disciplinas do currículo escolar, como esse ensino é distribuído ao longo das séries e a relação constitutiva da língua estrangeira com a língua que não é estrangeira.

Com isso, a construção discursiva da referência de “língua estrangeira moderna” vai sendo delineada. Em tal construção foi possível depreender certas regularidades que sedimentam sentidos para as línguas estrangeiras no texto da legislação educacional brasileira. Sentidos estes que apontam, sobretudo, para uma indeterminação/indefinição das línguas estrangeiras no currículo escolar. Isso se torna perceptível ao observarmos o movimento dos sentidos constituídos para “língua estrangeira moderna” proporcionados pelo aspecto obrigatoriedade. Podemos visualizar um movimento que parte da condição de disciplina obrigatória, no texto do Decreto-Lei de 1942, para a condição de disciplina optativa, em 1961. Mesmo que tenha voltado a estar entre as disciplinas obrigatórias, em 1976, o tratamento dispensado para essa disciplina, somado a sua localização no currículo, entre disciplinas que não lhe atribuem sentidos valorativos, a construção discursiva da referência de “língua estrangeira moderna” é circunscrita como disciplina sem grande relevância na educação brasileira.

Um aspecto fundamental no processo de produção de sentidos de **língua estrangeira** apresentou-se em relação a que se diz que uma língua é estrangeira. No percurso de nossa análise dos textos das leis educacionais brasileiras, percebemos a inseparabilidade no processo de significação dessas línguas. Nesses textos pudemos notar que a valoração de uma (a língua não estrangeira: a “língua nacional/português/língua portuguesa”) não se dá pelo isolamento radical de desvalorização da outra (a “língua estrangeira”). Dessa forma, a partir do funcionamento desses aspectos na construção discursiva da referência de “língua estrangeira moderna”, deixam-se perceber sentidos cristalizados para a “língua estrangeira moderna” enquanto disciplina secundária no currículo escolar (e para a sociedade brasileira).

Considerando a referência discursiva de “língua estrangeira moderna” delineada nos textos da legislação educacional brasileira até 1996, observaremos no capítulo seguinte como essa referência é (re)construída com a sanção da Lei 11.161, de 5 de agosto de 2005 (a partir daqui, “Lei de 2005”) (anexo – 7.1), que

remete, mais uma vez, à “língua estrangeira moderna” no currículo escolar brasileiro. Vale lembrarmos que foi a partir do texto dessa lei que surgiram os primeiros questionamentos desta pesquisa.

4 LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA: LÍNGUA ESPANHOLA - A LEI DE 2005 NA LEGISLAÇÃO RORAIMENSE

Vejamos, então, como o texto dessa lei entra no jogo da produção de sentidos de “língua estrangeira moderna” na legislação educacional. Neste capítulo, abordaremos apenas o 1º e o 5º artigo desta Lei; os demais artigos serão observados ao analisarmos a interpretação do Conselho Estadual de Educação de Roraima, que trata da execução desta Lei de 2005.

4.1 Lei de 2005: aspectos gerais

Cumpramos situar a Lei de 2005 em relação a um aspecto que a destaca: vemos-nos diante de uma Lei que altera uma memória constituída para as línguas estrangeiras no texto da legislação educacional brasileira. Mais de seis décadas depois, uma língua estrangeira volta a ser denominada - a língua espanhola. Iniciemos com a SD abaixo:

SD29 – 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. (BRASIL, 2005. Grifos nossos)

Para analisarmos sob quais termos se dá a denominação desta e não de outra língua estrangeira no texto dessa Lei, retomemos alguns aspectos da construção discursiva da referência de “língua estrangeira moderna” apreendidos no *corpus* analisado. Partimos da denominação de **cinco línguas estrangeiras obrigatórias** a serem ensinadas, situadas ao lado do “português”, conforme determina o Decreto-Lei de 1942. Passamos para a **não menção** à língua estrangeira na LDB de 1961, mas **possibilitada sua permanência**, inclusive como disciplina obrigatória, pelo CFE em 1962, mas sem **especificar** qual a língua estrangeira a ser ensinada. Seguimos com a LDB de 1971, que faz uma única referência a língua estrangeira, mas a coloca sob **recomendação** e **sem denominá-la**, entre outras disciplinas no currículo. A língua estrangeira, ainda que **não**

definida, com a outra publicação do CFE, em 1976, volta a estar entre as **disciplinas obrigatórias**, situada **ao lado da “língua portuguesa”**. Na LDB seguinte, em 1996, permanece como **disciplina obrigatória**, mas continua **não nomeada** e fora da base comum nacional. Com essa LDB, a língua estrangeira passa a compor **a parte diversifica** do currículo. Como pudemos rever, esse movimento na produção dos sentidos sobre **língua estrangeira**, além de não garantir a língua estrangeira como ensino obrigatório brasileiro, também proporciona o desaparecimento de uma língua estrangeira denominada do texto das leis educacionais.

Podemos dizer que, por esse trajeto de significação instaurado para as línguas estrangeiras na legislação, consolida-se uma memória de sentidos sobre essas línguas. E é, necessariamente, ancorado nessa memória que sentidos são constituídos para a lei de 2005, pois só assim ela pode significar. Assim, é em relação a esse processo que discutiremos a Lei que em 2005 determina a **oferta obrigatória da língua espanhola**.

Lemos (2008) trata a sanção dessa lei como um “acontecimento discursivo”. A autora reporta-se a Pêcheux (1997) para esclarecer que a lei de 2005, enquanto “acontecimento discursivo”, rompe com uma memória estabelecida por um ensino de línguas estrangeiras não-especificadas. Lemos (*ibid*) ressalta que essa Lei estabelece um confronto entre “atualidade e memória” do ensino de língua espanhola. Ou seja, a lei retoma sentidos estabelecidos pela memória desse ensino e “desata outras discursividades”, como as “Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Conhecimento de Espanhol”, que foram publicadas um ano após a sanção da Lei de 2005.

Para compreendermos como se estabelece esse jogo entre o que é da memória e o que se apresenta como novo, nos reportamos a Indursky (2003). Nos termos da autora,

quando um acontecimento discursivo sucede, **instaura-se uma relação tensa tanto com a memória** (que tenta inscrevê-lo na ordem da repetibilidade...) **quanto com o discurso novo**, inaugural, que rompe com a ordem da repetibilidade, construindo um novo sentido possível para o enunciado. Ou seja: um acontecimento discursivo rompe com a inscrição na ordem da repetibilidade, mas não tem como apagar a memória, a ressonância do sentido-outro. Dito de outra forma: um acontecimento

discursivo rompe com a ordem do repetível, instaurando um novo sentido, mas não consegue produzir o “esquecimento” do sentido-outro, que o precede. (INDURSKY, 2003, p. 107. Grifos nossos)

Assim sendo, podemos dizer que se a obrigatoriedade da oferta de língua espanhola se apresenta como um “discurso novo”, ela se estabelece em uma “relação tensa” com a memória do ensino de língua estrangeira no Brasil. Pois, como vimos, há mais de seis décadas não se denominava, na legislação educacional brasileira, a língua estrangeira a ser ensinada. Para entendermos essa relação tensa na Lei de 2005, voltemos à SD29:

SD29 – 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. (BRASIL, 2005. Grifos nossos)

Podemos observar a utilização da expressão “oferta obrigatória” seguida de “matrícula facultativa” em referência à “língua espanhola”. Instaura-se, assim, um jogo contraditório no que se determina que a oferta de língua espanhola é obrigatória para a escola e a matrícula é facultativa para o aluno. Sendo assim, configurado esse processo de dupla face, podemos destacar que, se a matrícula é facultativa para o aluno, então, o ensino de língua espanhola não se constitui como obrigatório para este mesmo aluno. Para acompanharmos essa questão, destacaremos, a princípio, dois pontos que merecem ser observados na relação entre memória e “discurso novo”.

O primeiro deles diz respeito aos sentidos a que se filia a Lei de 2005. Há um já-dito, no Decreto-Lei de 1942, que já determinou o ensino da língua espanhola como disciplina obrigatória, também no ensino médio. Entretanto, vale advertirmos sobre uma diferença: no Decreto-Lei de 1942, não só a disciplina, mas a matrícula também era obrigatória.

O segundo ponto está na relação da lei de 2005 com o caráter de não-obrigatoriedade sedimentado na memória do ensino de língua estrangeira que pudemos depreender dos textos das leis educacionais ao longo de nossas análises. Por esse viés, há sentidos que antecedem a lei de 2005 no que diz respeito à não vinculação do ensino de língua estrangeira à obrigatoriedade. O jogo que destacamos anteriormente entre “obrigatória” e “facultativa” relaciona-se à memória

de não-obrigatoriedade que o ensino de língua estrangeira já possui na educação brasileira.

Rodrigues (2010), ao se voltar sobre a Lei de 2005, também a considera um acontecimento discursivo. Para a autora, essa Lei “altera as rotinas de uma memória que se constituiu no arquivo jurídico sobre o ensino de línguas estrangeiras em contexto escolar do Brasil” (*ibid*, p. 111). Rodrigues (*ibid*) apresenta dois aspectos que contribuem para esta conclusão: o fato de esta ter sido a primeira Lei aprovada pelo legislativo, inserindo “*uma língua estrangeira específica – espanhol – como disciplina escolar integrada ao currículo do sistema de ensino brasileiro*” (*ibid*, p. 111). O outro aspecto diz respeito à textualidade dessa lei, que “precisou se ‘deslocar’ de uma memória constituída e, assim, abrir espaço para o funcionamento de novos sentidos nessa memória” (*ibid*, p. 111).

Além disso, a autora destaca um aspecto que nos interessa. Para ela, o funcionamento da textualidade desta lei, “interfere diretamente na relação entre as línguas no espaço escolar” e (...) produz efeitos que se inscrevem na memória do/sobre o ensino do espanhol no Brasil de um modo geral” (*ibid*, p. 112). Ou seja, a lei de 2005 provoca uma ruptura não só na memória do arquivo jurídico, mas também na memória do ensino de língua estrangeira no Brasil, modificando o localização, através da oferta obrigatória da língua espanhola, que a “língua estrangeira moderna” passa a ocupar no currículo escolar brasileiro. Rodrigues (*ibid*) observa que, com a determinação da ‘oferta obrigatória’ na textualidade desta Lei, mesmo que a matrícula seja facultativa para o aluno, e que nem todos frequentem essas aulas, “todo o espaço escolar estará submetido aos sentidos que se produzirão a partir das alterações sofridas pela rede de relações entre as línguas da escola” (*ibid*, p. 112). Para a autora, o fato de o ensino de língua espanhola constar entre as demais disciplinas obrigatórias ganha mais importância do que o aluno poder optar por se matricular ou não na disciplina.

Podemos olhar as observações da autora como relevantes para o aspecto que temos observado no texto das leis analisadas, a disposição da “língua estrangeira moderna” no currículo. Se no texto da LDB de 1996 alocava-se a “língua estrangeira moderna” entre outras disciplinas de menor destaque no currículo escolar, com a Lei de 2005, ao denominar a língua ser ensinada – a espanhola –, essa língua é situada entre as demais disciplinas obrigatórias do currículo escolar brasileiro.

Voltemos aos termos da lei e vejamos que relação de sentidos ainda pode ser considerada em “ensino obrigatório” e “matrícula facultativa”. Podemos fazer uma reflexão a esse respeito, tomando como ponto de partida que o “ensino” regular tem a “matrícula” como pré-requisito. Nesta Lei, esses termos são postos como se não houvesse essa relação necessária entre eles. Contraposto a isso, há uma prática em que a “matrícula” e o “ensino” se inter-relacionam, e nessa ordem. Em outros termos, se considerarmos que uma atividade pressupõe a outra, para que “o ensino de língua espanhola” aconteça, espera-se uma “matrícula” prévia. Assim, sentidos vão sendo delineados: língua espanhola, uma língua cuja obrigatoriedade se limita a uma “oferta” com garantias de não “matrícula”. Essa condição – ofertar e não matricular – instaura efeitos de sentido para o ensino de língua espanhola como ensino destinado a não ocorrer.

Destacamos que o ensino de língua espanhola – tendo como particularidade, dever ser ofertado, mas poder ser dispensável frequentá-lo – está posicionado entre as demais disciplinas obrigatórias. Nesse sentido, podemos apontar que, a partir das particularidades destacadas, a Lei de 2005 também rompe com uma memória estabelecida para o que se caracteriza como disciplina obrigatória no currículo escolar brasileiro, posto que ele sempre vinculou a frequência obrigatória às disciplinas obrigatórias. Como exemplo, destacamos o próprio ensino do espanhol no Decreto-Lei de 1942, que determinava o ensino/matrícula obrigatório da língua espanhola. Dessa forma, a Lei de 2005 agrega novas nuances aos sentidos do que é “obrigatório” no currículo. Em outros termos, abre-se uma lacuna na interpretação dada ao que seja uma “disciplina obrigatória” no meio escolar, pois, com a publicação da Lei de 2005, impõe-se uma obrigatoriedade que desobriga.

No entanto, outra pode ser a direção de sentidos apontada no funcionamento da textualidade da lei. Recuperemos, mais uma vez, a SD29, para que possamos observá-la ao lado da SD22, também retomada abaixo:

SD29 – 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. (BRASIL, 2005. Grifos nossos)

SD22 – Art. 26. § 5º. **Na parte diversificada** do currículo será incluído, **obrigatoriamente**, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos **uma língua estrangeira moderna**, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. (BRASIL, 1996. Grifos nossos)

A partir das determinações do artigo 1º, a “matrícula facultativa” assegurada ao aluno só será possível se a escola ofertar o ensino de, pelo menos, duas línguas estrangeiras, tendo em vista que, obrigatoriamente, o aluno terá de frequentar as aulas de “uma língua estrangeira moderna” e a escola, também obrigatoriamente, terá de ofertar o ensino do espanhol.

Não podemos deixar de considerar que, diante do que se tem praticado na rede pública brasileira, na maioria das escolas, seja por falta de profissionais especializados ou estrutura física, não tem sido ofertado o ensino de duas línguas estrangeiras. Isso indica que a escola cumprirá com as determinações da Lei de 2005 ofertando o ensino do espanhol e o aluno, cumprindo com as determinações na LDB de 1996, frequentará as aulas de uma língua estrangeira. Ou seja, desse modo, o aluno pode ter sua matrícula obrigatória na disciplina de língua espanhola, a qual deveria ser facultativa.

Com base no exposto acima, pode-se conjecturar a presença da língua espanhola como a única língua estrangeira ensinada na maioria das escolas de ensino médio da rede pública no Brasil.

Em suma, a construção discursiva da referência de “língua estrangeira moderna” no texto desta Lei de 2005 foi observada seguindo dois dos aspectos que temos analisado as leis anteriores (obrigatoriedade e disposição, em relação às outras disciplinas, no currículo), mas também por outro aspecto, a denominação da “língua estrangeira moderna” a ser ensinada.

No que diz respeito à obrigatoriedade, dizer que “será incluída **uma língua estrangeira moderna**, como disciplina obrigatória (...)” em vez de dizer “o **ensino da língua espanhola**, de **oferta obrigatória** (...)” certamente não institui sentidos semelhantes para a “língua estrangeira moderna” a ser ensinada. Ao se especificar a língua estrangeira, e mais, dizer que, obrigatoriamente a língua espanhola deve constar no currículo escolar, aloca essa disciplina ao lado daquelas que compõem o currículo obrigatório, o que remete ao outro aspecto que destacamos. Ou seja, além da denominação definir qual a língua que deve ser ensinada entre as demais línguas estrangeiras, há também a imposição de sua presença no currículo escolar brasileiro. Se, por um lado, isso poderia ser visto como uma equiparação entre as disciplinas obrigatórias, por outro, há um aspecto que a diferencia das outras disciplinas obrigatórias: somente a língua espanhola não tem matrícula obrigatória.

Assim, o ensino de língua espanhola, de certa forma, filia-se à memória de não obrigatoriedade construída pelas leis educacionais anteriores.

Vejamos, acrescidas no quadro que vimos montando, as expressões usadas em referência à “língua estrangeira moderna” no texto da Lei de 2005.

Denominação de línguas estrangeiras		
Decreto-Lei de 1942		
Línguas		
Línguas vivas estrangeiras		
Francês, Inglês e Espanhol		
LDB de 1961		
Resolução do CFE de 1962		
uma língua estrangeira moderna		
duas línguas estrangeiras modernas		
LDB de 1971		
Resolução do CFE de 1971		
Resolução do CFE de 1976		
(...), línguas estrangeiras, (...)	Uma língua estrangeira moderna	Língua estrangeira moderna
LDB de 1996		
Línguas estrangeiras		
Uma língua estrangeira moderna		
Uma segunda [língua estrangeira moderna]		
Lei de 2005		
Língua espanhola		
Língua estrangeira		
Língua moderna		

Isso posto, passemos a outro artigo da Lei de 2005, que direciona ao ponto central do próximo item deste trabalho. Iniciemos pela sequência discursiva abaixo:

SD30 – 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. (BRASIL, 2005. Grifos nossos)

De acordo com este artigo, caberá ao CEE de Roraima fixar as diretrizes para que a Lei da oferta obrigatória do ensino de espanhol seja implementada no estado. Analisando essas regulamentações depreenderemos a interpretação que o Conselho de Educação de Roraima faz desta Lei. Com isso estaremos discutindo a

construção discursiva da referência de “língua estrangeira moderna”, que na Lei de 2005 é atrelada à língua espanhola.

Nesse sentido, interessa-nos destacar algumas observações de Rodrigues (2010) sobre a implementação da Lei de 2005. A autora parte do que Zoppi-Fontana (2005) chama de “fissuras” ao buscar “desnaturalizar os gestos de leitura do arquivo jurídico, dando visibilidade aos equívocos, silenciamentos e contradições que trabalham no processo de escritura da lei, abrindo **fissuras** na superfície pretensamente homogênea do texto” (ZOPPI-FONTANA, *ibid*, p. 110. Grifos nossos). A partir dessa reflexão, Rodrigues (*ibid*) considera que as “fissuras” dizem respeito às possíveis lacunas deixadas no texto desta Lei que dão margem a questionamentos por parte dos Conselhos Estaduais de Educação, quanto a sua efetivação.

A partir de Orlandi (1990), que fala de “cicatrizes”, Rodrigues (*ibid*) propõe o termo “sutura” como “lugar da tentativa de estabilização ou ‘silenciamento’ dos sentidos.” (RODRIGUES, *ibid*, p. 155) A autora considera que os sentidos da textualidade jurídica estão em constante circulação e não se fecham e, ao se tentar “suturar” uma “fissura” nesse texto, conter os seus sentidos, deixa-se à mostra nova interpretação (“sutura”). (RODRIGUES, *ibid*). A autora exemplifica o processo de “sutura” realizado por alguns Conselhos Estaduais e Roraima está entre os estados como um dos que, até a conclusão de sua pesquisa (em 2010), já havia efetivado a Lei de 2005. Apesar de ela expor as medidas tomadas em diferentes estados, não há, no decorrer de todo seu texto, qualquer menção às medidas tomadas para a execução dessa Lei pelo estado de Roraima. Sobre isso, nos voltaremos na sequência deste trabalho.

Os textos referentes à implantação desta Lei no estado de Roraima nos permitirão observar como o ensino de língua espanhola adentra o “espaço de enunciação” (GUIMARÃES, 2005a) roraimense, distinto pela relação com diversas línguas. Nesse sentido, traremos alguns aspectos acerca do estado de Roraima que são relevantes para nossa pesquisa. O exame de tal panorama nos facultará observar com detalhes as condições de produção dos pareceres e da Resolução 01, de 08 de maio de 2007, do Conselho Estadual de Educação de Roraima, publicados com a finalidade de determinar como se dará a execução da Lei de 2005 no estado.

4.2 Roraima: breve apresentação

O estado de Roraima encontra-se localizado no extremo norte do Brasil, fazendo fronteira com a Venezuela, ao norte e a oeste; com a República Cooperativa da Guiana, ao norte e a leste; com o estado do Amazonas, ao sul e a oeste; com o estado do Pará, a leste, de acordo com Magalhães (2006).

Roraima é o estado menos populoso do Brasil, com 450.479 habitantes, segundo dados do IBGE (2010)¹⁸. É composto por quinze municípios, dos quais destacaremos dois – Pacaraima (10.448 habitantes) e Bonfim (10.951 habitantes). Essas cidades, em destaque no mapa da figura 1, interessam-nos, principalmente, pela existência das fronteiras linguísticas entre Pacaraima/Brasil e Santa Elena de Uairén/Venezuela (língua portuguesa/língua espanhola) e entre Bonfim/Brasil e Lethem/República Cooperativa da Guiana (língua portuguesa /língua inglesa).

Figura 1 – Mapa de Roraima

¹⁸ IBGE / Censo Demográfico 2010. Disponível em: ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Caracteristicas_Gerais_dos_Indigenas/pdf/Publicacao_completa.pdf. Acesso em: 15 mar. 2013.



Fonte: http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/a/a9/Roraima_1995-atualidade.png. Acesso em: 15 mar. 2013 (destaque nosso)

É importante destacar que o estado de Roraima abriga, segundo dados do Instituto Socioambiental (ISA/2011), nove povos indígenas: Ingarikó, Makuxi, Patamona, Taurepang, Waimiri Atroari, Waiwai, Wapixana, Yanomami, Ye'kuana. De acordo com o último censo (IBGE, 2010), a população indígena de Roraima é de 49.637, distribuídos em todas as suas cidades, sendo 8.212 residentes em área urbana e 41.425 em área rural. Destacamos que esse número corresponde a **mais de 11% da população total do estado**.

Quando se fala sobre Roraima, fala-se frequentemente da existência de uma tríplice fronteira linguística constituída pelas línguas portuguesa, inglesa e espanhola. No entanto, as línguas dos povos indígenas também fazem parte do “espaço de enunciação” roraimense e acentuam sua complexidade. Nesse sentido,

vale registrar que as línguas indígenas pertencem a três troncos linguísticos diferentes: Karíb (Ingarikó, Makuxi, Patamona, Taurepang, Waimiri Atroari, Waiwai e Ye'kuana), Aruak (Wapixana) e Yanomami (Yanomami) (ISA, 2011), como podemos visualizar no mapa da figura 2:

Figura 2 – Mapa das línguas indígenas de Roraima



■ Família Yanomami ■ Família Karíb ■ Família Aruak

Detalhe do mapa **Línguas indígenas da Amazônia brasileira**. Disponível em: <http://www.cartographie.ird.fr/images/amazone/bresil.pdf>, a partir de: <https://sites.google.com/site/ufmslinguistica/linguas-indigenas-1>. Acesso em: 15 mar. 2013.

Sendo o espaço de enunciação roraimense assim caracterizado, indagamos: o que aí é **língua estrangeira**? Estrangeira para quem? Ou, ainda, que língua nesse espaço não é estrangeira?

Diante dessa realidade linguística, vejamos o estado de Roraima em outros números, os que fazem referência à educação escolar.

De acordo com o *Referencial Curricular da Rede Pública Estadual para o Ensino Médio* (RCEM), assunto do Parecer nº 34, aprovado pelo CEE/RR, em 11 de dezembro de 2012, em Roraima,

nos anos 70, o então ensino de 2º grau, hoje Ensino Médio, era oferecido apenas em Boa Vista: primeiramente nas escolas Monteiro Lobato e Oswaldo Cruz. A partir de 1976 foi implantada a primeira escola de 2º grau no Estado de Roraima com prédio próprio para esse fim, a Escola Gonçalves Dias, sob a égide da lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5.692/71, onde a proposta curricular era baseada na relação de conteúdos e atividades para serem desenvolvidas pelos professores. A referida proposta era organizada pela Divisão de Currículos e Programas, especificamente no ano de 1974. (RORAIMA, 2012a, p. 10)

Cerca de quarenta anos depois, conforme o censo escolar de 2012, Roraima possui um total de 381 escolas na rede estadual de ensino que atuam na educação básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio), das quais 197 realizaram matrículas nas séries finais do ensino fundamental (59 dessas escolas estão na capital Boa Vista) e 114 realizaram matrículas no ensino médio (29 delas em Boa Vista). É importante destacar que, dentre as 114 escolas de ensino médio, 47 delas são indígenas, sendo que apenas cinco dessas escolas indígenas encontram-se localizadas na capital, Boa Vista. As demais se situam em área rural ou em pequenos municípios.

O ensino de uma língua estrangeira é obrigatório a partir das séries finais do ensino fundamental (do 6º ao 9º ano), conforme o parágrafo 5º do artigo 26 da LDB de 1996. No entanto, por conta dos objetivos deste trabalho, que giram em torno da Lei de 2005, daremos destaque ao ensino médio por essa Lei tratar da obrigatoriedade de oferta da língua espanhola, especificamente, para esse nível de ensino.

Com esse breve panorama de Roraima e sua complexidade linguística, voltemo-nos sobre os dizeres do Conselho Estadual de Educação desse estado sobre o ensino de língua estrangeira, considerando a lei de 2005.

4.3 Legislação de Roraima: Parecer de 2006, Parecer e Resolução de 2007

Até 2010, apenas cinco estados haviam regulamentado a lei de 2005: Minas Gerais, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Rio de Janeiro e Roraima, conforme

Rodrigues (2010). A autora toma as interpretações dos CEEs como “gestos de dos sentidos da textualidade jurídica” e nelas busca “fissuras” onde os sentidos se mostram múltiplos e dispersos (*ibid*, p. 140). Para analisá-las, ela retoma Orlandi (2001) para observar os “sítios de significação”, os “lugares sobre os quais a instância jurídica deverá intervir no momento da regulamentação da lei.” (RODRIGUES, 2010, p. 142). Nesses pontos, cada Conselho Estadual, trabalhando na tentativa de dominar os sentidos, apresenta sua interpretação (“sutura”) para a referida lei.

Compete, portanto, ao CEE de Roraima tomar as medidas cabíveis para a efetivação da Lei em questão, contemplando as “condições e peculiaridades” do estado. Da perspectiva discursiva, como afirma Orlandi (1992), “há, sempre, na injunção a significar, condições para que os sentidos sejam x e não y. Há, portanto, mecanismos de controle dos sentidos. A injunção à interpretação tem sua forma e suas condições”. (ORLANDI. 1992, p. 89). Assim, é sob a injunção a dar sentidos x e não y à Lei de 2005 que o Conselho pode formular seus textos, segundo condições próprias.

A implementação da Lei de 2005, no Estado de Roraima, passou a tramitar no CEE a partir de 16 de maio de 2006, conforme o Parecer nº 27 (a partir daqui, “Parecer de 2006”) (anexo – 7.2), do CEE/RR, publicado em resposta à consulta feita pela Secretaria de Educação, Cultura e Desportos do Estado de Roraima (SECD/RR) sobre o cumprimento da referida Lei. Ou seja, esse processo indica como o estado de Roraima está buscando cumprir as determinações federais quanto ao ensino de língua espanhola cujo prazo de implementação é de cinco anos (até 2010).

Nesse sentido, em 08 de maio de 2007, a matéria da Resolução nº 01 (a partir daqui, “Resolução de 2007”) (anexo – 7.4) foi aprovada pelo Conselho Estadual de Educação, amparada pelo Parecer nº 20, também de 08 de maio de 2007 (a partir daqui, “Parecer de 2007”) (anexo – 7.3). Com a aprovação dessa Resolução, que regulamenta a Lei de 2005 em Roraima, o currículo escolar deve adaptar-se à oferta obrigatória da língua espanhola no ensino médio.

4.3.1 Fundamentação Legal

Voltaremos-nos sobre o conjunto dos textos, todos de autoria atribuída ao Conselho Estadual de Educação de Roraima, para observarmos a construção discursiva da referência de “língua estrangeira moderna” na Lei de 2005 em relação ao processo que a antecede, o processo de produção dos sentidos de **língua estrangeira** nos textos da legislação brasileira. O objeto de análise são os Pareceres (2006 e 2007) e a Resolução de 2007.

Colocaremos sob análise os recortes feitos no conjunto dos textos da legislação roraimense que indicam as bases legais às quais o Conselho recorre para fundamentar a Lei de 2005 em Roraima. Melhor dizendo, discutiremos aquilo que o CEE recorta - do texto de certas leis e, às vezes, artigos específicos dessas leis - para lhe fornecer uma direção de sentidos para a implementação da Lei de 2005 no estado de Roraima. Com isso, também trazemos para a discussão aquilo que aí poderia, mas deixa de comparecer.

Da perspectiva discursiva, essa “escolha” de **uma parte de dada lei e não de outra**, aponta como a interpretação é feita por esse Conselho. É aquilo que naturalmente é tomado como o que pode e deve ser dito da posição do Conselho Estadual de Roraima. Vamos nos referir a essa posição como “posição conselheiro”. Vejamos.

Diversas leis federais e do estado de Roraima são citadas pelo Conselho para embasar, em 2006, o primeiro parecer estadual acerca da Lei de 2005. Nesse sentido, podemos dizer que, como sublinha Zoppi-Fontana (2005), a textualidade jurídica aí deixa ver o trabalho em prol do “efeito de completude”.

Diante disso, cumpre lembrar que o texto do Parecer de 2006 - o primeiro texto do Conselho Estadual que trata da implementação da Lei de 2005 -, é elaborado em resposta a uma solicitação da Secretaria de Estado de Cultura e Desportos de Roraima (SECD/RR). Para traçar o “histórico” da questão, o Parecer traz (entre aspas) uma citação do texto da solicitação da Secretaria:

SD31 - "... solicito dessa magna corte manifestação sobre a implantação da Lei nº 11.161/05, que dispõe sobre o ensino da **Língua Espanhola nas séries do Ensino Médio, bem como quanto à formação mínima para professores ministrarem aulas de Língua Indígena no Ensino Médio**". (RORAIMA, Parecer nº 27, 2006. Grifos nossos)

O trecho retirado do ofício da SECD/RR – que requer a implementação da Lei de oferta obrigatória da “Língua Espanhola” e pede a atenção do CEE para a formação dos professores de “Língua Indígena”, ambas as línguas presentes no currículo do ensino médio – traz à tona um aspecto da realidade linguística de Roraima: faz lembrar que o ensino tanto da língua estrangeira quanto das línguas indígenas deve integrar o currículo do ensino médio. Aloca, assim, o ensino de espanhol em relação a outras línguas que não a língua portuguesa. Ou seja, a Secretaria de Educação faz lembrar um aspecto do ensino de Roraima para arazoar como se dará a execução do ensino de língua espanhola.

Feita essa advertência geral é que as leis são trazidas para fundamentar o Parecer. E, nessa mesma direção, interessa da posição conselheiro recuperar um fragmento do artigo 5º da Lei de 2005, que determina que o ensino de língua espanhola será implementado considerando “as **condições e peculiaridades** de cada unidade federada”. Recorre, ainda, a diversos pontos de legislação estadual (a Lei Complementar nº 041/01, à Resolução CEE/RR nº 41/03), a artigos específicos da LDB (artigo 87), à Resolução CEB/CNE nº 03/99. Vejamos nas sequências discursivas abaixo:

SD32 - De acordo com a **Lei Complementar nº. 041/01**, que estabelece no inciso II do Artigo 47: “será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar e uma segunda em caráter optativo, dentro da disponibilidade da instituição mantenedora” (RORAIMA, Parecer nº 27, 2006. Grifos nossos)

SD33 - No que se refere à **formação mínima para professores ministrarem aulas de Língua Indígena** no Ensino Médio, a **Lei Complementar nº 041/01** esclarece em seu Artigo 60: A educação escolar indígena deve ser intercultural e *bilíngüe* para a reafirmação de suas identidades étnicas, recuperação de suas memórias históricas, valorização de suas línguas e ciências, além de possibilitar o acesso às informações e conhecimentos valorizados pela sociedade nacional. (RORAIMA, Parecer nº 27, 2006. Grifos nossos)

SD34 - A **Resolução CEE/RR nº 41/03** cita em:

*Art. 16. A **formação do professor índio** deverá ter um currículo diferenciado que lhe permita atender às diretrizes da escola indígena, devendo contemplar aspectos específicos, tais como: (...)*

*II - **capacitação para um ensino bilíngüe**, o que requer conhecimentos em relação aos princípios de metodologia de ensino de segundas línguas, seja a língua portuguesa ou a língua materna;* (RORAIMA, Parecer nº 27, 2006. Grifos nossos)

SD35 - Antecipa-se a dificuldade em fazer cumprir o § 4º do **Art. 87 da LDB** que determina o prazo de 10 anos para que todos **os docentes, incluindo, os que atuam na educação indígena**, sejam habilitados. O **CNE** fala que as redes públicas devem criar a categoria “professor indígena” como carreira específica do magistério, com concurso de provas e títulos, a ser realizado para os concluintes de processo de formação. (RORAIMA, Parecer nº 27, 2006. Grifos nossos)

SD36 - A **Resolução CEB/CNE nº 03/99** fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências, destaca em seu Artigo 6º que: “**A formação dos professores das escolas indígenas** será específica, orientar-se-á pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e será desenvolvida no âmbito das instituições formadoras de professores”, salientando em seu Parágrafo

único: “**Será garantida aos professores indígenas a sua formação** em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização”, ou seja, remete aos sistemas de ensino, com apoio da União, a atribuição de promover a formação docente e vincula a admissão dos “contratos precários” (prestação de serviços sem vínculo empregatício) a essa condição (a de formar o seu corpo docente). (RORAIMA, Parecer nº 27, 2006. Grifos nossos)

De modo geral, nos trechos das leis, tomados pela posição conselheiro como necessários para fundamentar o ensino de língua espanhola no estado de Roraima, remete-se ao espaço de enunciação roraimense. São apresentados aspectos que, dessa posição, devem ser considerados: observa-se que a educação escolar indígena “deve ser intercultural e *bilíngüe*”; trata-se da “formação mínima para professores ministrarem aulas de Língua Indígena”: para isso considera-se ser necessário que haja “capacitação *para um ensino bilíngüe, o que requer conhecimentos em relação aos princípios de metodologia de ensino de segundas línguas, seja a língua portuguesa ou a língua materna*”.

Desse modo, o que é posto como relevante é, antes de tudo, o espaço linguístico no qual a Lei de 2005 é inserida para significar, destacando aspectos referentes às línguas indígenas e seu ensino.

Assim, dúvidas são postas quanto ao status das línguas nesse espaço de enunciação e, conseqüentemente, no currículo escolar de Roraima: considera-se necessário lembrar acerca da “implantação de **mais uma língua estrangeira moderna**, haja vista, se tratar de Lei Federal que obriga a rede pública a oferecer a disciplina de Língua Espanhola, ou seja, entendemos que o termo ***bilíngüe faz referência à adoção da Língua Portuguesa e língua materna indígena*** na matriz curricular do Ensino Médio.”

Nesse recorte, podemos notar que se deixa à mostra a não obviedade do *status* das línguas indígenas em relação à língua portuguesa e à língua estrangeira. Mostra-se uma suspeita concernente à natureza das línguas indígenas. E, em relação ao que poderia ser entendido de outra forma, apresenta-se uma tentativa de contenção de sentidos: “o termo *bilíngüe* faz referência à adoção da Língua Portuguesa e língua materna indígena na matriz curricular do Ensino Médio.” Língua indígena não deve ser, portanto, tomada como língua estrangeira.

Nesse sentido, cabe ressaltarmos que a **Lei Complementar de 2001** traz uma seção exclusiva para a educação indígena. É nesta Lei e na Constituição de 1988 que este Parecer de 2006 está ancorado para relacionar bilinguismo à língua portuguesa e à língua materna indígena. Na Constituição consta que “§ 2º. O ensino

fundamental regular será ministrado em **língua portuguesa**, assegurada às **comunidades indígenas também** a utilização de **suas línguas maternas** e processos próprios de aprendizagem”. Na Lei Complementar de 2201, “SEÇÃO VII – DA EDUCAÇÃO INDÍGENA – Art. 60”, diz-se que a “educação escolar indígena deve ser intercultural e **bilíngüe** para a reafirmação de suas identidades étnicas, recuperação de suas memórias históricas, valorização de suas línguas e ciências, além de possibilitar o acesso às informações e conhecimentos valorizados pela sociedade nacional. (RORAIMA, Lei Complementar nº 041, 2001. Grifos nossos)

Com essas observações, podemos dizer que o texto do Parecer de 2006 aponta indicativos peculiares à realidade linguística de Roraima para fazer significar a implementação da Lei de 2005. Ou seja, os recortes feitos da posição conselheiro na legislação aponta a primeira contenção de sentidos para a execução da lei acerca do ensino de língua espanhola, ressaltando aspectos linguísticos que devem ser observados no estado de Roraima.

Da perspectiva discursiva, ao dizer desse modo, faz-se uma imagem das línguas indígenas compreendidas como línguas estrangeiras, classificação da qual a posição conselheiro pretende afastar-se. Com isso, expõe-se o funcionamento de diferentes efeitos de sentidos em relação e em disputa. Ou seja, se o texto desse Parecer revela indícios que, da posição ocupada para regulamentar o sistema educacional de Roraima, as línguas indígenas não são línguas estrangeiras, também já aponta que essa posição não é a única, que esse não é sentido óbvio para todos: é necessário esclarecer que “**entendemos que o termo *bilíngüe* faz referência à adoção da Língua Portuguesa e língua materna indígena** na matriz curricular do Ensino Médio.”

Assim, podemos dizer que o texto do primeiro Parecer que aborda a implementação da Lei de 2005 indica que o espaço de enunciação roraimense não é homogêneo e uniforme.

Com isso, vejamos alguns aspectos do segundo e último Parecer, aquele que, de modo mais imediato, apresenta-se para subsidiar o texto da Resolução final, ambos com mesma data de publicação, 2007.

De modo geral, o Parecer de 2007 apresenta justificativas para recomendar o implemento da Lei de 2005 no estado de Roraima, ou seja, fornece as bases para serem consideradas na elaboração da Resolução. Em virtude das leis retomadas e,

sobretudo, do que nelas é retomado, dividimos a análise em duas subseções: “Das generalidades” e “Das particularidades”, trazidas, respectivamente a seguir.

4.3.2 Das generalidades

No item II do Parecer, no “Mérito” (a parte do texto de teor jurídico que situa “a questão central numa pendência, ou num conjunto de fatos e provas, que orienta a formação de uma decisão judicial ou administrativa” (HOUAISS, 2009)), assinalamos como pistas de sentidos em relação aos quais a Lei de 2005 é ancorada para significar. Remete-se à Constituição Federal de 1988, à LDB de 1996 e à Lei Complementar de 2001, além de dados quantitativos da Secretaria de Educação e do MEC.

Antes disso, porém, ainda na parte do “histórico”, destacamos a forma pela qual o Parecer de 2006, que analisamos acima, aparece resumido/interpretado neste Parecer de 2007:

SD37 - No Parecer [de 2006], o Relator faz explanação sobre a aplicabilidade da lei, **expõe dados sobre levantamento preliminar**, realizado pela Secretaria de Educação Básica/MEC, **acerca da falta de professores de Língua Espanhola no ensino médio** e chama a atenção para **uma série de medidas que os sistemas públicos deverão tomar**, num prazo de cinco anos, para cumprimento do preconizado pela referida lei. (RORAIMA, Parecer nº 20, 2007. Grifos nossos)

Cumpramos observar que a discussão trazida pelo Parecer de 2006, acerca do espaço de enunciação roraimense destacando as línguas indígenas como ponto central, é assunto silenciado no Parecer de 2007. A complexidade dessa temática apontada estaria aí resumida sob **“uma série de medidas que os sistemas públicos deverão tomar**, num prazo de cinco anos, para cumprimento do preconizado pela referida lei”?

No entanto, da posição conselheiro, de 2007, não se faz necessário aludir ao que diz o Parecer de 2006, em sua parte final. Observemos o que poderia ter sido mencionado.

Em relação à execução da lei do ensino de língua espanhola, entendendo que há “uma série de medidas” que o estado deve tomar, da posição conselheiro, de 2006, uma só é recomendada:

Recomendamos à Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desportos, **o estudo para alteração da Lei Complementar nº. 041/01** e assim adequá-la às novas exigências legais exaradas, principalmente, pelas leis federais 11.114/05 e 11.274/06. **Para tanto, a SECD deverá também consultar as organizações indígenas**, as instituições de ensino e pesquisa e **as próprias comunidades indígenas**, a fim de se evitar qualquer prejuízo ao calendário escolar e a própria matriz curricular do Sistema Estadual de Educação. (RORAIMA, Parecer nº 27, 2006. Grifos nossos)

Conforme já discutimos, no Parecer de 2006, chama-se a atenção para o fato de as línguas estrangeiras deverem ser entendidas como línguas maternas, não estrangeiras. Sendo esse o controle (de sentidos) considerado, da posição conselheiro, de 2006, apresenta-se como indispensável a formação de professores de língua indígena. Ou seja, não se pode pensar em implementar o ensino de língua estrangeira, a espanhola, sem antes considerar essas particularidades linguísticas de Roraima. Assim, dessa posição conselheiro, o ensino de língua espanhola não se desvincula do espaço de enunciação roraimense. No entanto, pôde-se dizer da “alteração” sem atentar para o que se discute ao longo de quase todo o Parecer.

Desse modo, da posição conselheiro constituída no Parecer de 2007, determinados trechos do Parecer de 2006 são apagados, sobretudo, toda a discussão empreendida em torno das línguas indígenas e a necessidade de investimento na formação de professores indígenas, além de excluir a própria “Recomendação”, que só se faz compreender em relação à ampla discussão apontada sobre o espaço de enunciação roraimense.

Vejamos nas sequências discursivas abaixo que leis aí são aludidas e de que forma isso se dá.

SD38 - A Constituição Federal (1988) assegura que a educação será promovida **visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.** (RORAIMA, Parecer nº 20, 2007. Grifos nossos)

SD39 - Conforme o apregoado pela **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)**, a *Educação Básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.* (RORAIMA, Parecer nº 20, 2007. Grifos nossos)

Podemos observar que, tanto ao se retomar a Constituição Federal de 1988 quanto a LDB de 1996, diz-se do “pleno desenvolvimento da pessoa” e do “educando” pretendendo abranger qualquer ser humano. Adverte-se sobre a formação ampla: a formação do homem, do cidadão, do trabalhador. Circunscreve-se, assim, um alcance dilatado para a lei para significar.

Outro campo de generalidades apresenta-se no Parecer de 2007 ao fazer alusão direta ao ensino de línguas estrangeiras. Vejamos na SD abaixo:

SD40 – O mundo globalizado, em constantes e permanentes mudanças, **implica exigências** cada vez mais urgentes à **função social da aprendizagem**. **Aprender uma língua estrangeira é uma delas. No Brasil**, essa aprendizagem tem sido oportunizada a poucos, pois, **a escola pública** onde se encontra a maioria da população estudantil, **apresenta condições bem desfavoráveis como carga horária reduzida, classes superlotadas, poucos professores com domínio das habilidades, material didático reduzido a giz e livro didático entre outros.** (RORAIMA, Parecer nº 20, 2007. Grifos nossos)

O ensino de língua estrangeira vai sendo posto como necessidade: sua aprendizagem é dada como uma “exigência” do “mundo globalizado” e sua aquisição é acolhida no âmbito da “função social da aprendizagem”.

Mas, apesar de esse texto colocar as línguas estrangeiras entre os conhecimentos importantes dos dias atuais, ao mesmo tempo em que se ressalta a “exigência” social também se fala da dificuldade de tal aprendizagem acontecer, tendo em vista as “condições bem desfavoráveis” que configuram a realidade das escolas públicas brasileiras. Desse modo, tenta-se justificar que, mesmo sendo um requisito social, a educação brasileira não apresenta “condições” para oferecer qualidade nesse ensino.

O ensino de língua estrangeira na escola pública comparece remetendo a todo o Brasil, ensino caracterizado pela indicação de “carga horária reduzida, classes superlotadas, poucos professores com domínio das habilidades, material didático reduzido (...)”. Isso é arrolado como detalhamento das condições que o Brasil possui enquanto estrutura educacional, física e/ou profissional, condições que devem ser observadas na implementação da Lei de 2005.

Desse modo, o Parecer delinea sentidos que apontam tanto a inviabilidade dos objetivos propostos pela Lei de 2005 quanto trabalha com a inoperância não só do ensino de língua espanhola, mas das línguas estrangeiras no ensino público do país. O processo de produção de sentidos instaurado para “língua estrangeira moderna”, no texto deste Parecer de 2007, suscita, de certa forma, a compreensão do ensino de língua espanhola fora das possibilidades de aprendizagem no ensino do país.

Com essas observações, podemos dizer que em grande parte os efeitos de sentido do Parecer - instrumento que deve refletir sobre as especificidades de Roraima com a finalidade de adequação e, assim, fornecer embasamento para as normas que regerão a efetivação da lei sobre o ensino da língua espanhola no

estado - remetem não às particularidades, mas a generalizações universais acerca da formação do homem e às deficiências diversas da educação pela remissão a características da educação em âmbito nacional.

E quanto às particularidades que na execução da Lei de 2005 devem ser consideradas? Vejamos a seguir.

4.3.3 Das particularidades

Aparentemente situado fora desse campo de sentidos em que as justificativas remetem às generalidades, o texto do Parecer retoma o artigo 26º da LDB de 1996 e o artigo 47º da Lei Complementar de 2001 [estadual]. Leiamos as sequências:

SD41 – Ao tratar dos currículos do ensino fundamental e médio, em seu Art. 26, a referida lei [LDB de 1996], garante que os mesmos devem ter **uma base nacional comum**, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por **uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela**, complementado pelo § 5º que, na parte diversificada do currículo será incluído, **obrigatoriamente**, (...) **o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna**. (RORAIMA, Parecer nº 20, 2007. Grifos nossos)

SD42 – A **Lei Complementar nº 041/01**, em seu Art. 47, referenda:
II - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, **escolhida pela comunidade escolar** e uma segunda em caráter optativo, **dentro da disponibilidade da instituição mantenedora**. (RORAIMA, Parecer nº 20, 2007. Grifos nossos)

Pelo artigo selecionado, percebem-se as “fissuras” (RODRIGUES, 2010) deixadas no texto da LDB de 1996, as quais permitem interpretações que possibilitam e justificam a regulamentação da Lei de 2005 no estado de Roraima. Nesse trecho do Parecer, destaca-se que a “parte diversificada” do currículo é “**exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela**”, ressaltando, ainda, que é nessa parte que está localizado o ensino obrigatório “de pelo menos uma língua estrangeira moderna”. Da lei estadual, dessa posição conselheiro considera-se relevante reafirmar que a inclusão de “uma língua estrangeira moderna” ocorrerá “dentro da disponibilidade da instituição mantenedora”. Tomamos isso como pista da parte em que o Parecer estadual traria as questões próprias de Roraima em sua interpretação. Vejamos como os sentidos vão sendo delineados sobre essas “características regionais e locais da sociedade, da cultura e da clientela”:

SD43 – Sendo **Roraima**, o estado mais setentrional do País e por **limitar-se ao norte com a Venezuela, que agora integra o Mercosul**, deve envidar esforços para, num curto espaço de tempo, cumprir com o estatuído na lei, buscando promover o pleno desenvolvimento de seus jovens e adultos para o **exercício da cidadania e qualificação para a vida produtiva**. E, **o aprendizado de uma língua estrangeira moderna** representa uma possibilidade de aumentar a autopercepção do **aluno como ser humano e como cidadão** podendo inclusive, fazer **um diferencial no mundo laboral de qualquer pessoa**. (RORAIMA, Parecer nº 20, 2007. Grifos nossos)

Como se pode ler, da posição ocupada para dizer sobre Roraima e sobre os motivos para a aprendizagem “de uma língua estrangeira moderna”, contempla-se a situação fronteiriça do Brasil. Por esse realce para os limites geopolíticos faz-se pela referência direta a Roraima. Nessa menção, seguramente uma particularidade de Roraima é posta – sua posição geográfica de fronteira com a Venezuela – como justificativa para o rápido cumprimento da lei de 2005. Mas, para isso, o que se enfatiza é a Venezuela enquanto país “que agora integra o Mercosul” e apresenta-se como sendo imediata a relação entre “o aprendizado de uma língua estrangeira moderna” [do país membro do MERCOSUL], o “exercício da cidadania” e uma “qualificação para a vida produtiva”. Ou seja, o que aí ganha proeminência é o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), elemento posto como determinante no que diz respeito à implementação da Lei pela qual a língua espanhola deve fazer parte da oferta de disciplinas. As generalidades recobrem essas que seriam justificativas conforme o estado: o aluno é um “ser humano”, um “cidadão” que, com o aprendizado da língua espanhola, tem aquilo que pode “inclusive, fazer um diferencial no mundo laboral de qualquer pessoa.”

Assim, no que diz respeito às particularidades de Roraima, da posição conselheiro, situa-se o estado geopoliticamente, mas é submetido ao campo econômico que Roraima e o ensino de língua estrangeira vão encontrando espaço restrito para poder significar. Ou seja, a lei educacional tem sua execução justificada pelo seu deslocamento do campo da educação para outro, mas não qualquer um e, sim, o que se caracteriza por aspectos financeiros (que envolve uma “clientela”)

Notemos que a Lei de 2005 é relacionada ao cumprimento das metas do “programa de ensino dos idiomas oficiais do Mercosul” (o português, o espanhol e o guarani), incluindo o ensino de espanhol no currículo oficial do Ensino Médio, no Brasil. Isso nos permite relacionar esse Parecer do Conselho de Roraima ao documento “Exposição de Motivos” que acompanha o Decreto-Lei de 1942, citado por Lemos (2008). Naquele momento, o que se coloca em relevo é a riqueza cultural

e a aproximação dos países vizinhos como justificativas para a entrada da língua espanhola no currículo escolar brasileiro.

Agora, no texto do Parecer roraimense, podemos apontar os interesses político-econômicos como base na produção de sentidos da reintegração da língua espanhola no currículo escolar. Diante disso, podemos considerar que o dizer do Parecer de Roraima filia-se a outra rede de sentidos, segundo a qual é pertinente atrelar o surgimento da lei da oferta obrigatória da língua espanhola no Brasil ao MERCOSUL.

Vale observarmos que, mesmo que este Parecer de 2007 esteja abordando, exclusivamente, a regulamentação da Lei de oferta obrigatória do ensino de espanhol, mesmo com todo o destaque dado ao MERCOSUL, o aprendizado que é apontado e especificado como “um diferencial” positivo para o trabalho também é referido como “o aprendizado de uma língua estrangeira moderna”. Por que dizer “moderna” se a lei federal a ser executada versa especificamente sobre a língua espanhola? Ou “moderna” poderia aí remeter à língua guarani, já que ela também é uma das línguas oficiais do MERCOSUL?

Conforme já discutimos, o determinante “moderna” só exclui de sua referência, na legislação educacional, as línguas clássicas (o grego e o latim). Aqui, é em relação ao mercado, ao trabalho e à produção – ao econômico, enfim – que uma língua estrangeira “moderna” adquire seus contornos. Assim, não se deixa abranger aí a língua guarani, mesmo que seja uma das línguas oficiais do MERCOSUL. Assim, há nuances que podem trabalhar para re-significar a língua espanhola na legislação educacional brasileira: são de cunho econômico e não mais cultural as razões levantadas para seu ensino-aprendizagem. Desse modo, a língua espanhola tem seus sentidos filiados a uma memória que já significa o aprendizado de uma língua estrangeira por razões de base econômicas, a língua inglesa.

Vejamos, ainda do texto do Parecer de 2007, outras sequências discursivas em que se faz menção a Roraima:

SD44 - Sua rede pública estadual de ensino é constituída por **57 escolas de ensino médio** sendo, 17 localizadas na capital e 40 no interior do estado. Conta com **25 professores** atuando no ensino da Língua Espanhola sendo oito do Quadro Efetivo Estadual, cinco do Quadro da União e **12 Temporários**. (RORAIMA, Parecer nº 20, 2007. Grifos nossos)

SD45 - Para a **Associação dos Professores de Espanhol do Estado de Roraima** – APROFER, é de fundamental importância a **criação de um programa de formação continuada para os professores**, a exemplo do que vem sendo desenhado em parceria com a Divisão de Ensino Médio e Profissional/SECD, uma vez que as Instituições de Ensino Superior, não apresentam, em curto

espaço de tempo, condições de ampliar a oferta de vagas nos cursos de licenciatura. (RORAIMA, Parecer nº 20, 2007. Grifos nossos)

SD46 - Além disso, faz-se necessário, ainda, a efetiva preocupação com a **formação inicial e continuada dos professores que atuam e atuarão com o ensino da Língua Espanhola** nas escolas de ensino médio, principalmente se considerarmos os dados do levantamento realizado pela SEB/MEC (Censo Escolar/2003) acerca da **falta de professores de Língua Espanhola no ensino médio**. Especificamente, na Região Norte foi constatado que faltam 1.199 professores para uma jornada de 20 horas e 599 se considerada uma jornada de 40 horas semanais. (RORAIMA, Parecer nº 20, 2007. Grifos nossos)

SD47 - Recomendo à Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desportos, que envide esforços para a implementação das normas ora estatuídas, **especialmente no que se refere à elaboração de um programa de formação inicial e continuada para os professores que atuam e atuarão no ensino da Língua Espanhola** das escolas públicas que ministram o ensino médio. (RORAIMA, Parecer nº 20, 2007. Grifos nossos)

Se por um lado se indica a rápida efetivação do ensino da língua relevante para o desenvolvimento pessoal e profissional, por outro, expõe-se a fragilidade do ensino brasileiro no que se refere ao ensino de língua espanhola, especialmente a de Roraima. Da posição sujeito conselheiro, sobre Roraima é relevante fazer saber que seu quadro de professores para as “57 escolas de ensino médio” restringe-se a apenas “25”, e, além disso, entre esses professores “12 são temporários”. Nesse sentido, traz-se o dizer de um lugar autorizado, a Associação dos Professores de Espanhol, segundo a qual “é de fundamental importância **a criação de um programa de formação continuada para os professores**”. Assim, o ensino de língua espanhola ganha outros contornos de sentidos: os aspectos arrolados como particularidades de Roraima para executar a lei do ensino de espanhol, situam-se **não** no campo linguístico, mas dizem respeito à precariedade da estrutura escolar, sobretudo, à “falta de professores de Língua Espanhola no ensino médio”.

Com isso, o que sobressai, a partir da posição conselheiro nesse texto de 2007, é o apagamento do espaço de enunciação roraimense em sua natureza heterogênea, formado por diversas línguas.

Feita a análise dos pareceres que o precedem, passemos à Resolução de 2007, texto final que regulamenta o ensino de língua espanhola em Roraima.

Diferentemente da estrutura dos pareceres, a Resolução não apresenta a parte “histórico”, em que se explicitaria o seu trajeto de construção de sentidos. Sua estrutura apresenta-se de forma similar à estrutura da Lei de 2005, que é composta pelo cabeçalho (situa aquele que anuncia a lei), a ementa (antecipa o assunto a ser tratado na lei; artigos e parágrafos) e os artigos e parágrafos (nos quais se desenvolve o que fora anunciado na ementa) (RODRIGUES, 2010). São nove

artigos pouco extensos e neles são inseridos somente dois parágrafos. Nesta Resolução, as leis que amparam a aplicabilidade da Lei de 2005 estão agrupadas no cabeçalho, como acontece nas demais resoluções.

Principiemos pela sequência discursiva destacada das primeiras linhas do texto que compõem o cabeçalho:

SD48 – A Presidente Do Conselho Estadual De Educação De Roraima, no uso de suas atribuições legais, tendo em vista o disposto na **Lei nº 9.394/96**, na **Lei Complementar nº 041/01**, no inciso VII, artigo 12 do Regimento Interno deste Colegiado, com fulcro na **Lei nº 11.161**, de 5 de agosto de 2005 e no **Parecer CEE/RR nº 20/07**, RESOLVE:

Art. 1º Estabelecer o **ensino da língua espanhola** de **oferta obrigatória** pela escola e de **matrícula facultativa** para o aluno, com implantação gradativa, nos currículos plenos do ensino médio. (RORAIMA, Resolução nº 01, 2007. Grifos nossos)

De início, podemos observar que o Conselho Estadual de Roraima, para legitimar sua interpretação dada à Lei de 2005, procura expor o embasamento legal no qual está ancorado, citando legislação federal e estadual. Também diferindo dos Pareceres, neste texto não há especificação de artigos e/ou parágrafos particulares: a Lei de 2005 será executada conforme “o disposto na Lei nº 9.394/96, na Lei Complementar nº 041/01”, na “Lei nº 11.161” e no “Parecer CEE/RR nº 20/07”. Assim, ao mesmo tempo em que se explicita e se autorizada uma primeira contenção de sentidos pelo amparo das leis, essa contenção se instaura e em uma textualidade generalizante. Pois, tanto a LDB de 1996 quanto a Lei Complementar de 2001 são leis compostas por muitos artigos, e distintos entre si. Isso não é diferente em relação aos outros textos citados, menos extensos, como a Lei de 2005 e o Parecer de 2006. Pontos diferentes podem ser recortados de uma lei e vinculados a outros e, com isso, podem apontar direções de sentidos opostas. Vejamos.

No primeiro artigo da Resolução, observamos que a “língua estrangeira moderna” comparece sob o uso da expressão “língua espanhola” e as determinações aí fixadas pelo Conselho de Educação de Roraima merecem ser colocadas lado a lado com os termos do primeiro artigo da Lei federal de 2005 que diz: “O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.” (BRASIL, 2005. Grifos nossos)

Destaquemos: a Resolução de Roraima apenas retoma o texto da Lei federal, sem fazer qualquer complemento ou observação que aponte para as particularidades do estado de Roraima, como se poderia supor se consideradas as

competências previstas para o CEE, a saber: emitir as normas necessárias para a execução desta Lei, **“de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada.”** (BRASIL, 2005. Grifos nossos). Ou seja, inicialmente, pode-se supor que a Resolução insere-se nas generalidades, conforme discutida em relação aos pareceres.

Da perspectiva da Análise do Discurso, podemos apontar que, nessa repetição há obrigatoriamente que se considerar o lugar de onde diz, pois isso é constitutivo dos sentidos. O que aí é dito, é feito em nome de um estado específico, Roraima. Com isso, discutiremos essa repetição.

O sintagma “condições e peculiaridades”, por ser levado da lei federal para a estadual, é posto como se fosse dotado de sentido único e óbvio. Mas, vejamos o que pode ser observado ao de-sintagmatizar a expressão. Podemos relacionar essas “condições” à estrutura educacional do estado (física e/ou pessoal). Nesse sentido, conforme já destacamos, existem problemas, não só no estado de Roraima, no que se refere ao quantitativo necessário de professores qualificados na área de Espanhol. Tais dados deveriam ser considerados como aspectos das “condições” a serem levadas em conta?

Considerando Pêcheux (1997), ao afirmar que qualquer ponto de um enunciado é possível derivar para outro, podemos dizer que os termos “condições” e “peculiaridades” proporcionam a deriva no texto da Lei de 2005 e conseqüentemente no texto da Resolução de 2007, deriva pela qual os sentidos não se fecham e pela qual se propiciam diversas interpretações.

Quanto às “peculiaridades”, se tomarmos a definição do dicionário Houaiss Eletrônico (2009), elas são compreendidas como “traço peculiar, próprio de alguém ou de algo; característica, modalidade”. Assim, considerando que este termo aponta as características próprias de algo, o que poderia ser contemplado enquanto “peculiaridades” de Roraima? O que, em relação aos demais estados brasileiros, Roraima apresentaria como traço característico?

Se pensarmos em “peculiaridades” buscando observar o espaço físico-geográfico de Roraima, tem-se muito a considerar. Como destacamos anteriormente, estamos falando de um estado que apresenta características únicas no território brasileiro, a começar pela sua situação fronteiriça propiciada, sobretudo, por dois de seus municípios, Pacaraima e Bonfim, que se limitam com Venezuela e República Cooperativa da Guiana, respectivamente.

Para além disso, o que o estado apresenta de mais relevante para esta pesquisa ultrapassa os limites políticos-geográficos: são as relações linguísticas cujas fronteiras não ficam restritas às linhas do mapa, não se deixam demarcar por elas. Sobretudo, consideremos que dentro dos marcos do estado de Roraima estão as línguas dos índios Ingarikó, Makuxi, Patamona, Taurepang, Waimiri Atoari, Waiwai, Wapixana, Yanomami e Ye'kuana. (ISA, 2011)

Dessa forma, ao se falar de Roraima, pode-se até falar em tríplice fronteira geográfica, mas não em tríplice fronteira linguística. Ou seja, faz-se necessário considerar que, além das línguas nacionais – portuguesa, inglesa e espanhola –, existem outras línguas em Roraima.

É em relação a essa realidade que podemos compreender a produção de sentidos para o que diz o Conselho Estadual de Roraima, em sua Resolução de 2007, para regulamentar a lei federal de 2005.

Nesse sentido, observemos as SDs abaixo:

SD49 – Art. 7º. **Para o exercício da docência em Língua Espanhola será exigido** do professor, **Licenciatura Plena em Espanhol** ou **Licenciatura Plena em Letras com habilitação em Língua Espanhola**. (RORAIMA, Resolução nº 01, 2007. Grifos nossos)

SD50 – Parágrafo único - **Havendo carência de professor habilitado**, na forma do caput deste artigo, poderá ministrar a disciplina Língua Espanhola, **professor com diploma de Licenciatura Plena portador de certificado de Curso de Espanhol com carga horária mínima de 200 horas**, contemplando didática e metodologia da língua. (RORAIMA, Resolução nº 01, 2007. Grifos nossos)

SD51 – Art. 8º1. **Caberá à Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desportos definir políticas de formação de professores de Língua Espanhola** como **condição** para implementação integral desta Resolução. (RORAIMA, Resolução nº 01, 2007. Grifos nossos)

Enquanto os primeiros oito artigos e parágrafos da Resolução apontam as generalidades constantes na Lei federal, em dois artigos a Resolução volta-se sobre o que entendemos que poderia apontar “as condições e peculiaridades” de Roraima a serem consideradas para que se cumpra o ensino de língua espanhola.

De modo geral, esses artigos tratam da formação docente da área de língua espanhola. Determina-se qual deve ser essa formação: o curso de Licenciatura Plena em língua espanhola é o requisito básico para que um profissional esteja apto a dar as aulas exigidas pela lei.

Contudo, ao passo que se estipula o curso de formação que “**será exigido** do professor” também se autoriza legalmente uma combinação dada como equivalente à formação tradicionalmente exigida. Em vez de Licenciatura, diante da anunciada

“carência de professor habilitado”, basta ter um curso de Licenciatura Plena qualquer aliado a um “Curso de Espanhol com carga horária mínima de 200 horas”.

Vejamos essa carência em números. Conforme também consta no Parecer, em 2007, o estado de Roraima contava apenas com 25 professores de língua espanhola. Quanto à formação desses professores, 15 possuem Licenciatura Plena em Letras, 5 possuem Licenciatura Plena em Pedagogia, os demais são habilitados em física, engenharia, secretariado, magistério e, um deles possui apenas o ensino médio.

Podemos perceber que essa realidade, no que se refere ao número de docentes, é posta como fundamental para essa posição conselheiro, conforme é fixado no artigo 8º. Esse artigo indica a “formação de professores de língua espanhola” como uma “**condição**” para que ocorra, de fato, a implementação da Resolução de 2007/Lei de 2005.

Com isso, podemos considerar que esses dois artigos da Resolução adotam o que o texto do Parecer de 2007 aponta como “condições bem desfavoráveis” do ensino roraimense no que diz respeito ao ensino de línguas estrangeiras. Ou seja, da posição conselheiro da Resolução, são “escolhidos” determinados argumentos do Parecer, mas não todos, nem qualquer um.

Podemos compreender que o número reduzido de professores habilitados em espanhol no estado de Roraima e a permissão para que profissionais sem a devida qualificação atuem nas aulas de espanhol são elementos que vão produzindo sentidos sobre a Lei de 2005 acerca do ensino de língua espanhola.

Diante dessa conjuntura, interessa-nos retomar o que destacamos como uma das “peculiaridades” do estado de Roraima, o **espaço de enunciação roraimense**. Esse espaço se caracteriza como multilíngue (GUIMARÃES, 2005a) por ser constituído pelas línguas advindas das relações fronteiriças da língua portuguesa com a língua inglesa e a língua espanhola, além das relações dessas línguas as várias línguas indígenas no espaço de Roraima.

Nos textos do CEE de 2007, não há qualquer menção à fronteira linguística, “língua portuguesa/língua inglesa”. Nem mesmo se tratando da língua inglesa, língua considerada de acesso e de peso internacional e, sobretudo, por essa língua [a inglesa] ter sido a língua estrangeira habitualmente ensinada nas escolas brasileiras como língua estrangeira.

Ainda no que diz respeito à língua inglesa, poderíamos considerar que, com a implementação da Lei de 2005, conforme destacamos, não tem havido a oferta de mais de uma língua estrangeira na maioria das escolas. Assim sendo, a língua inglesa deixaria de fazer parte do currículo do ensino médio e ficaria restrita ao ensino fundamental (isso se for a “língua estrangeira moderna” escolhida para compor o currículo escolar). Tal relação também está na produção dos sentidos tanto sobre a língua espanhola quanto sobre a língua inglesa, enquanto línguas que se encontram (de forma desigual) no espaço escolar. E o que se possibilita aí compreender como predominantes não são efeitos de sentido que graduem incontestavelmente e consagrem o ensino de língua inglesa.

Podemos observar, ainda, que, se a “oferta obrigatória” da língua espanhola for aliada ao fato de esta língua poder ser a única língua estrangeira ofertada na escola, logo a língua estrangeira/espanhola torna-se obrigatória - e não optativa - para os alunos. Desse modo, conforme já observado, a língua espanhola é posta em uma situação mais valorizada no meio escolar. Pois, além de estar ao lado das outras disciplinas obrigatórias, tem a possibilidade de ser a única língua estrangeira que compõe o currículo escolar.

Enquanto movimento de sentidos, a “língua estrangeira moderna” é alçada da condição de língua indefinida, inominada e sem lugar próprio no currículo para ser a língua com direito a nome, entre as obrigatórias e, assim, com potencial de ter maior visibilidade no ambiente escolar.

A nosso ver, ao invés de simplesmente proporcionar a “**diversificação** da oferta de ensino de línguas no Ensino Médio”, como Rodrigues (*ibid*) considera, compreendemos a execução da Lei de 2005 em Roraima como uma limitação do ensino de língua estrangeira no ensino médio. Ou seja, com base nas “fissuras”/interpretação e nas contradições destacadas, sobretudo **o que é facultativo poder funcionar como obrigatório**, consideramos que a Lei de 2005 pode **restringir** a oferta e pode restringir o ensino de língua estrangeira ao ensino exclusivo da língua espanhola.

Ainda quanto ao apagamento do linguístico na Resolução - o espaço de enunciação roraimense -, voltemo-nos sobre essa questão considerando o âmbito interno do país.

No que se refere às línguas indígenas, para discutir o espaço de enunciação roraimense, há que se considerar a abertura dada às línguas indígenas na

Constituição Federal de 1988, na LDB de 1996, bem como nas determinações da Lei Complementar de 2001 (que, em uma de suas seções, trata da educação indígena no estado de Roraima), além das próprias ressalvas do Parecer de 2006. Essas leis podem ser elencadas como leis que poderiam, mas não foram “escolhidas” da posição ocupada pelo Conselho de Educação do Estado de Roraima no texto da Resolução que normatiza a lei do ensino de espanhol. Essas, como já afirmamos, são pistas da interpretação que o Conselho faz da Lei de 2005. São pistas que tracejam uma forma de conter os sentidos que essa lei poderia ter, inclusive, em relação aos pareceres que a antecederam e a subsidiaram.

Diante do exposto, podemos compreender que, considerando o conjunto da textualidade da legislação roraimense, não se delinea uma só direção de sentidos. Nossa análise indica que são diferentes as posições ocupadas por essa instância estadual para dizer sobre o ensino de língua espanhola. Ou seja, a posição conselheiro apresenta-se configurada pelo desdobramento em distintas posições.

Essa pluralidade de posições/sentidos pretende-se unificada conforme apresentada no texto da Resolução. O que fomos expondo são as pistas, as suturas do processo para que tal uniformização assim se exponha publicada. Com a análise, deixam-se ver a disputa pelos sentidos, as diferentes interpretações da Lei de 2005.

A título de informe, faremos uma breve referência a um texto que, mesmo também tendo sido publicado em 2007, é posterior à Resolução roraimense que normatiza a lei de 2005: o Parecer 111, que trata das matrizes curriculares da educação básica em Roraima. Esse texto, cuja análise está fora dos objetivos deste trabalho, proporciona intervenções no espaço de enunciação roraimense por (re)apresentar uma matriz curricular específica para a educação indígena. Isso significa que os povos indígenas podem utilizar suas línguas maternas, no ensino fundamental (diretriz já apontada em leis anteriores).

No Parecer 111, ao observarmos as matrizes curriculares da educação indígena e as da educação não indígena, pudemos notar que, na parte diversificada do currículo, a língua indígena é posta ao lado de “língua estrangeira moderna”. Poderíamos, então, cogitar que haveria um tratamento similar para essas línguas?

Além disso, se trouxermos a língua portuguesa para essa relação, pode-se perceber uma diferença considerável entre elas, a carga horária. Vejamos.

No ensino fundamental e no ensino médio, a distribuição das aulas de línguas aponta para uma possível equiparação entre a língua portuguesa e a língua indígena

no que tange à carga horária no currículo escolar indígena. Tanto as aulas de língua portuguesa quanto as aulas de língua indígena chegam a quatro aulas semanais.

No entanto, a disposição da língua portuguesa e da língua indígena no currículo aponta que elas não têm o mesmo *status*: as línguas indígenas estão situadas na parte diversificada, ao lado das línguas estrangeiras. Ou seja, as línguas indígenas são consideradas línguas maternas, mas não se igualam à língua portuguesa, nem mesmo na posição ocupada dentro do currículo. Diante disso, vale lembrarmos que, de acordo com nossas considerações a partir das categorias de Guimarães (2005a), uma comunidade indígena pode ter mais de uma língua materna, posto que a língua portuguesa também pode ser a língua materna de alguns integrantes da comunidade.

Na relação entre essas línguas no currículo da educação indígena, observamos que a “língua estrangeira moderna”, por sua vez, restringe-se a uma aula, uma carga horária menor que no ensino regular não indígena.

Nesse cenário, com essas línguas dividindo, desigualmente, o mesmo espaço de enunciação na escola, não se pode dizer que há uma evidência de sentidos para “língua estrangeira moderna”. Ao contrário, pode-se mesmo aventar que a construção discursiva da referência de “língua estrangeira moderna” em Roraima tem como elemento de seus sentidos, necessariamente, esses aspectos esquecidos pela Resolução estadual.

Por um lado, pela relação entre a língua portuguesa e as línguas indígenas, pode-se destacar que, mesmo tendo ambas as línguas *status* de línguas maternas e uma carga horária similar, tal aproximação só se dá na matriz curricular da educação indígena e, mesmo assim, a língua portuguesa está na base comum nacional e as línguas indígenas na parte diversificada.

Por outro lado, a relação entre as línguas indígenas e a “língua estrangeira moderna” se define pelo próprio *status* de “língua materna” e de “língua estrangeira” (conforme propõe Guimarães (2005a), mesmo que elas constem na parte diversificada do currículo.

Nesse sentido, há extensas fronteiras não urbanas de alguns municípios de Roraima em que se registram grande concentração de comunidades indígenas. Nessas áreas, a relação entre as línguas indígenas e a língua espanhola, entre as línguas indígenas e a língua inglesa pode ser tão ou mais frequente que com a

língua portuguesa, organizando um espaço de enunciação diferenciado, mais complexo ainda.

Deixamos para investigação posterior a aparente ausência de divisão categórica entre as línguas que constituem o espaço de enunciação roraimense: pela condição de a língua indígena operar enquanto língua materna sem que isso se aplique a todas as comunidades indígenas ou mesmo sem que isso abranja a todos de uma comunidade. E, mais que isso, nos interrogamos: a língua indígena poderia ser considerada uma **língua estrangeira** para os próprios povos indígenas? Com essas observações, pretendemos chamar a atenção para a constituição bastante complexa e heterogênea do espaço de enunciação roraimense, silenciada no texto Resolução de 2007.

Diante do exposto, podemos considerar que a análise do texto definitivo da legislação roraimense, a Resolução, permite-nos compreender como se esboça a construção discursiva da referência de “língua estrangeira moderna” a partir de alguns pontos específicos que observamos. O primeiro deles diz respeito à retomada, na íntegra, do texto da Lei de 2005, construindo, assim, sentidos que deixam em silêncio o que a própria Lei de 2005 traz determinado em seu artigo 5º, segundo o qual as “condições e peculiaridades de cada unidade federada” devem ser consideradas ao se definirem as normas de sua implementação.

Assim, o texto final sobre a Lei de 2005, a Resolução roraimense de 2007, desconsidera o texto do Parecer de 2006 que, ao fazer algumas recomendações quanto à execução dessa Lei, ressalta a presença das línguas indígenas no currículo do ensino médio, aspecto que poderia ter sido percebido como umas das “condições e peculiaridades” do estado de Roraima.

Diante disso, destacamos que, para fazer significar a lei sobre o ensino da língua espanhola, outra direção de sentidos poderia ser apontada. Interpretar essa lei a partir do espaço de enunciação roraimense instaura, certamente, outro processo de significação. Ou, ainda, trazer a dupla fronteira linguístico-nacional (língua inglesa e língua espanhola) sem significá-la como se esse componente não dissesse respeito ao teor da lei a ser cumprida: o ensino da língua espanhola que, no caso de Roraima, é a língua nacional e oficial de um dos países com que se limita. Ou seja, outra interpretação poderia contemplar os aspectos linguísticos de dentro e de fora das fronteiras geopolíticas.

A produção dos sentidos sobre “língua estrangeira moderna” reduzida à língua espanhola na Lei de 2005, segundo a interpretação da posição conselheiro, na Resolução, traz a ausência do espaço de enunciação roraimense, como vimos acima. Não trazer a realidade linguística de Roraima, multilíngue, para as discussões em torno da obrigatoriedade de oferta de uma língua estrangeira específica (a língua espanhola), mobiliza sentidos de uniformidade para o espaço de enunciação roraimense, dando-o como se ele não se configurasse pela variedade de línguas indígenas, e como se esse espaço não se relacionasse com outras línguas nacionais, a língua inglesa e a própria língua espanhola, objeto de ensino da referida lei. Ou seja, da posição conselheiro da regulamentação estadual final da Lei de 2005, a execução da obrigatoriedade do ensino de língua espanhola ocorrerá em um espaço de enunciação homogêneo.

Ainda nesse sentido, podemos observar a relação entre essas línguas como determinantes na construção discursiva da referência de “língua estrangeira moderna” na Resolução. Tal relação que se estabelece entre a “língua estrangeira moderna” e as outras línguas, mesmo pela ausência, constrói sentidos para a língua espanhola que não giram somente em torno de essa língua ter sido alçada à condição de constar na “oferta obrigatória”.

Assim, mesmo com a denominação da língua espanhola, mesmo que esta disciplina esteja entre as principais disciplinas do currículo escolar (as obrigatórias), mesmo que o texto do Parecer de 2007 ressalte que a aprendizagem de uma língua estrangeira é importante para o desenvolvimento pessoal e profissional: a língua espanhola não se configura como um ensino que emane esforços para que aconteça com qualidade, ou seja, para que faça parte das prioridades educacionais em Roraima. Nesse sentido, apontamos que, a forma de cumprimento do prazo de cinco anos estipulado na Resolução¹⁹, o número reduzido de professores, além do tipo de formação desses profissionais são elementos do processo de produção de sentidos sobre o ensino de língua espanhola em Roraima como ensino desprivilegiado.

Além disso, devemos destacar um aspecto na forma pela qual o Conselho estadual interpreta aquilo que ele deveria normatizar, a saber: como se dará a

¹⁹ Pela data de publicação desta Resolução, 2007, o prazo de cinco anos é abreviado para apenas três anos. Isso é fazer significar sem priorizar o ensino de língua espanhola, mesmo já determinado na lei.

“oferta obrigatória” e a “matrícula facultativa” de língua espanhola no ensino médio. A Resolução de 2007 regulamenta sobre a imprescindível formação dos professores que atuarão no ministério das aulas de língua espanhola. Assim, pela interpretação do Conselho roraimense na Resolução, o que deveria ser **ensino para o aluno** é deslocado para **formação do professor**. Ou seja, ao considerar as condições e peculiaridades do estado, a língua espanhola deve ser ensinada aos que deveriam ensiná-la, os professores. Afasta-se do facultativo em relação ao aluno para “**condição**” em relação ao professor para que a lei seja efetivada. Assim, é sob contradições que a lei de 2005 é significada pelo CEE de Roraima. E isso não ocorre sem o trabalho da memória segundo a qual a “língua estrangeira moderna”, se não é dispensável na educação brasileira, de certa forma, é submersa ainda no campo da indefinição.

A partir de nossa análise da construção discursiva da referência de “língua estrangeira moderna” - língua espanhola, na Lei de 2005 - nos textos da legislação roraimense, pudemos perceber que não há homogeneidade para dizer/interpretar a Lei de 2005. Essa interpretação coube ao Conselho Estadual de Educação de Roraima e, em se tratando da posição ocupada nos textos da legislação estadual, a “posição conselheiro”, não se apresenta de forma homogênea.

Conforme Indursky (2000), ao teorizar sobre as formações discursivas, observa-as como constituídas por “saberes divergentes entre si, (...) instaurando a convivência da diferença e da desigualdade num mesmo domínio de saber” (INDURSKY, *ibid*, p. 79). Nesse sentido, podemos tecer algumas considerações sobre essas diferenças em relação à nossa análise dos textos produzidos pelo Conselho Estadual de Educação de Roraima (o Parecer de 2006, o Parecer e a Resolução de 2007). Retomemos.

No texto do Parecer de 2006, constitui-se uma posição conselheiro a partir da qual pode e deve ser dito que o espaço de enunciação roraimense é caracteristicamente heterogêneo e que isso deve ser considerado na implementação da Lei de 2005. Essa posição conselheiro, ancorada no texto de leis que não só reconhecem a existência das línguas indígenas no estado de Roraima, como também reforçam a presença dessas línguas no currículo escolar.

No Parecer de 2007, da posição conselheiro aí constituída, notamos um afastamento da posição conselheiro que se apresenta no texto do Parecer de 2006. No texto de 2007, podemos observar que esta posição sujeito silencia a presença

das línguas indígenas ou mesmo da língua inglesa e espanhola no espaço de enunciação de Roraima. Tal posição configura-se a partir de sentidos que a distanciam do espaço linguístico roraimense, remetendo, em vez disso, a generalidades e destacando o campo econômico. Dessa forma, a partir dessa posição conselheiro, o espaço de enunciação de Roraima deixa de ser posto como relevante na execução da Lei de 2005 no estado.

Na Resolução, texto final que regulamenta a Lei de 2005, da posição conselheiro aí instituída, diz-se sobre a necessidade de formação dos professores de língua espanhola, sem que se estabeleça relações com o espaço de enunciação roraimense. Desse modo, o espaço de enunciação roraimense aí vai se configurando como homogêneo: é somente a língua portuguesa. Dessa forma, a posição conselheiro da Resolução de 2007 apresenta uma constituição semelhante ao que destacamos acima, quanto à posição conselheiro do Parecer de 2007.

Diante disso, podemos dizer que depreendemos modalidades diferentes no funcionamento da posição sujeito conselheiro no conjunto dos textos analisados. Com base no que se diz, de uma forma e não de outra, por ocupar uma posição X e não a posição Y, as posições sujeito são definidas e diferenciadas.

Com as observações destacadas acima sobre os textos do Conselho de Roraima, podemos dizer que no texto do Parecer de 2006 constitui-se uma posição sujeito, a qual chamaremos de posição sujeito 1. No texto do Parecer e da Resolução de 2007 destacamos outra posição sujeito, que chamaremos de posição sujeito 2.

A posição sujeito 2 configura-se como posição dominante nos textos do CEE, posição que se apresenta fixada no texto final, a Resolução do Conselho de Educação Estadual de Roraima sobre a obrigatoriedade do ensino de língua espanhola. Ou seja, a interpretação dominante é a que se textualiza na Resolução a ser cumprida.

Considerando a formação discursiva enquanto domínio de saber, constituída por “saberes divergentes entre si”, como observa Indursky (2000), poderíamos entender que as duas posições sujeito depreendidas na análise da legislação roraimense são constituídas em uma só formação discursiva. Diante disso, lembremos que é em relação ao espaço de enunciação roraimense que as duas posições se distinguem. A posição sujeito 1 toma o espaço de enunciação roraimense para assentar sua interpretação da lei da obrigatoriedade da língua

espanhola, delineando-o como um espaço complexo no qual as línguas indígenas são parte fundamental. Quanto à posição sujeito 2, a interpretação da Lei de 2005 é feita em relação a um espaço de enunciação considerado homogêneo, sem lugar para as peculiaridades linguísticas de Roraima, sejam relativas às línguas indígenas ou às línguas nacionais de seus países vizinhos.

Com isso, compreendemos que essas posições se filiam a distintos saberes, a duas formações discursivas diferentes. Isso implica que dizer sobre "língua estrangeira moderna/língua espanhola" relacionando ou não às "línguas indígenas", é construir "um conjunto parafrástico de sintagmas nominais e expressões, 'os pontos de estabilização de processos' resultantes das relações de força entre formações discursivas em concorrência num mesmo campo" (MARIANI, 1998, p.118).

Por fim, trazemos, dispostas no quadro abaixo, as sequências discursivas que recortamos das leis roraimenses, separando-as conforme remetiam a generalidades ou a particularidades de Roraima, o que conduziu nossa análise e alguns apontamentos conclusivos.

OBRIGATORIEDADE DO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA NA LEGISLAÇÃO DE RORAIMA	
Das generalidades	Das especificidades – Roraima
Segundo levantamento preliminar da Secretaria de Educação Básica do MEC a implantação da Lei, especificamente nas 1.354 escolas públicas, nos 11 estados que fazem fronteira com países que falam Língua Espanhola, será necessária a contratação de 1.411 professores , para ministrarem uma média de 20 horas/aulas semanais. (RORAIMA, Parecer nº 27, 2006. Grifos nossos)	"... solicito dessa magna corte manifestação sobre a implantação da Lei nº 11.161/05, que dispõe sobre o ensino da Língua Espanhola nas séries do Ensino Médio, bem como quanto à formação mínima para professores ministrarem aulas de Língua Indígena no Ensino Médio ". (RORAIMA, Parecer nº 27, 2006. Grifos nossos)
Compreendendo as implicações políticas, pedagógicas e entendendo a obrigatoriedade da oferta de Língua Espanhola para o ensino médio , que não apenas fortalece os laços culturais com nossos vizinhos sul-americanos , mas em termos práticos também cobra dos sistemas públicos uma série de medidas a serem atendidas num prazo de 5 anos para o cumprimento da Lei Federal nº. 11.161/05, no âmbito do sistema estadual de educação. (RORAIMA, Parecer nº 27, 2006. Grifos nossos)	A Secretaria de Educação, Cultura e Desportos e comunidades indígenas devem discutir para o Ensino Médio a implantação de mais uma língua estrangeira moderna , haja vista, se tratar de Lei Federal que obriga a rede pública a oferecer a disciplina de Língua Espanhola, ou seja, entendemos que o termo bilíngüe faz referência à adoção da Língua Portuguesa e língua materna indígena na matriz curricular do Ensino Médio . (RORAIMA, Parecer nº 27, 2006. Grifos nossos)

	<p>Art. 16. A formação do professor índio deverá ter um currículo diferenciado que lhe permita atender às diretrizes da escola indígena, devendo contemplar aspectos específicos, tais como:</p> <p>(...)</p> <p>II - capacitação para um ensino bilíngüe, o que requer conhecimentos em relação aos princípios de metodologia de ensino de segundas línguas, seja a língua portuguesa ou a língua materna. (RORAIMA, Parecer nº 27, 2006. Grifos nossos)</p>
<p>A Constituição Federal (1988) assegura que a educação será promovida visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (RORAIMA, Parecer nº 20, 2007. Grifos nossos)</p>	<p>Sendo Roraima, o estado mais setentrional do País e por limitar-se ao norte com a Venezuela, que agora integra o Mercosul, deve envidar esforços para, num curto espaço de tempo, cumprir com o estatuído na lei, buscando promover o pleno desenvolvimento de seus jovens e adultos para o exercício da cidadania e qualificação para a vida produtiva. (RORAIMA, Parecer nº 20, 2007. Grifos nossos)</p>
<p>Conforme o apregoado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a Educação Básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (RORAIMA, Parecer nº 20, 2007. Grifos nossos)</p>	<p>Sua rede pública estadual de ensino é constituída por 57 escolas de ensino médio sendo, 17 localizadas na capital e 40 no interior do estado. Conta com 25 professores atuando no ensino da Língua Espanhola sendo oito do Quadro Efetivo Estadual, cinco do Quadro da União e 12 Temporários. (RORAIMA, Parecer nº 20, 2007. Grifos nossos)</p>
<p>Ao tratar dos currículos do ensino fundamental e médio, em seu Art. 26, a referida lei [LDB de 1996], garante que os mesmos devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela, complementado pelo § 5º que, na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, (...) o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna. (RORAIMA, Parecer nº 20, 2007. Grifos nossos)</p>	<p>Para a Associação dos Professores de Espanhol do Estado de Roraima – APROFER, é de fundamental importância a criação de um programa de formação continuada para os professores, a exemplo do que vem sendo desenhado em parceria com a Divisão de Ensino Médio e Profissional/SECD, uma vez que as Instituições de Ensino Superior, não apresentam, em curto espaço de tempo, condições de ampliar a oferta de vagas nos cursos de licenciatura. (RORAIMA, Parecer nº 20, 2007. Grifos nossos)</p>
<p>A Lei Complementar nº 041/01, em seu Art. 47, referenda:</p> <p>II - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar e uma segunda em caráter optativo, dentro da disponibilidade da instituição mantenedora. (RORAIMA, Parecer nº 20, 2007. Grifos nossos)</p>	
<p>O Relator faz explanação sobre a aplicabilidade da lei, expõe dados sobre levantamento preliminar, realizado pela Secretaria de Educação Básica/MEC, acerca da falta de professores de Língua Espanhola no ensino médio e chama a atenção para uma série de medidas que os sistemas públicos deverão tomar, num prazo de cinco anos, para cumprimento do preconizado pela referida lei. (RORAIMA, Parecer nº 20, 2007. Grifos nossos)</p>	

<p>O mundo globalizado, em constantes e permanentes mudanças, implica exigências cada vez mais urgentes à função social da aprendizagem. Aprender uma língua estrangeira é uma delas. No Brasil, essa aprendizagem tem sido oportunizada a poucos, pois, a escola pública onde se encontra a maioria da população estudantil, apresenta condições bem desfavoráveis como carga horária reduzida, classes superlotadas, poucos professores com domínio das habilidades, material didático reduzido a giz e livro didático entre outros. (RORAIMA, Parecer nº 20, 2007. Grifos nossos)</p>	
<p>O Brasil com uma área de 8.547.403,5 Km², configura-se como o maior país do continente sul-americano, fazendo limites com a maioria dos países os quais em sua totalidade tem a língua espanhola como língua oficial. (RORAIMA, Parecer nº 20, 2007. Grifos nossos)</p>	
<p>Há que se levar em conta a participação do Brasil no Mercado Comum do Sul – Mercosul. (RORAIMA, Parecer nº 20, 2007. Grifos nossos)</p>	
<p>Os idiomas oficiais do Mercosul são o português, o espanhol e o guarani. Sendo que o espanhol é falado em todos os estados membros, exceto o Brasil. (RORAIMA, Parecer nº 20, 2007. Grifos nossos)</p>	
<p>Está prevista a implantação de um programa de ensino dos idiomas oficiais do Mercosul, incorporados às propostas educacionais dos países com o objetivo de inclusão nos currículos, prevendo, ainda, o funcionamento de planos e programas de formação de professores de espanhol e português em cada país-membro. (RORAIMA, Parecer nº 20, 2007. Grifos nossos)</p>	
<p>E, o aprendizado de uma língua estrangeira moderna representa uma possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão podendo inclusive, fazer um diferencial no mundo laboral de qualquer pessoa. (RORAIMA, Parecer nº 20, 2007. Grifos nossos)</p>	

<p>Art. 1º Estabelecer o ensino da língua espanhola de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, com implantação gradativa, nos currículos plenos do ensino médio. (RORAIMA, Resolução nº 01, 2007. Grifos nossos)</p>	<p>A Presidente Do Conselho Estadual De Educação De Roraima, no uso de suas atribuições legais, tendo em vista o disposto na Lei nº 9.394/96, na Lei Complementar nº 041/01, no inciso VII, artigo 12 do Regimento Interno deste Colegiado, com fulcro na Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005 e no Parecer CEE/RR nº 20/07, RESOLVE: (RORAIMA, Resolução nº 01, 2007. Grifos nossos)</p>
	<p>Art. 7º. Para o exercício da docência em Língua Espanhola será exigido do professor, Licenciatura Plena em Espanhol ou Licenciatura Plena em Letras com habilitação em Língua Espanhola. (RORAIMA, Resolução nº 01, 2007. Grifos nossos)</p> <p>Parágrafo único - Havendo carência de professor habilitado, na forma do caput deste artigo, poderá ministrar a disciplina Língua Espanhola, professor com diploma de Licenciatura Plena portador de certificado</p>

de **Curso de Espanhol** com **carga horária mínima de 200 horas**, contemplando didática e metodologia da língua. (RORAIMA, Resolução nº 01, 2007. Grifos nossos)

Art. 8º. Caberá à **Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desportos** definir políticas de **formação de professores de Língua Espanhola** como condição para implementação integral desta Resolução. (RORAIMA, Resolução nº 01, 2007. Grifos nossos)

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso trabalho foi desenvolvido a partir de textos da legislação educacional brasileira, nos quais buscamos depreender a construção discursiva da referência de língua estrangeira. Com isso pretendemos colocar em discussão questões relevantes do estado de Roraima. Concordando com Zoppi-Fontana (2005), o arquivo de textos da legislação foi assumido como “um dispositivo normatizador da escritura/interpretação dos sentidos da ordem do jurídico e, através dela, da ordem do social” (ZOPPI-FONTANA, 2005, p. 94). Nesse sentido, a textualidade da lei é vista em sua relação indissociável com a exterioridade, que “alarga, abre para outros sentidos, dispersa, põe em movimento”. (ORLANDI, 2003 *apud* ZOPPI-FONTANA, *ibid*, p. 98). Assim, buscamos analisar a dispersão, o movimento empreendido pelo Conselho Estadual de Educação de Roraima acerca da lei federal de 2005.

Durante o desenvolvimento deste trabalho, ao analisarmos mais atentamente nosso *corpus*, deparamo-nos com aspectos que, a princípio, não imaginávamos. Nesse percurso, nossas suposições a respeito da presença das línguas estrangeiras nos textos da legislação educacional brasileira e na legislação roraimense foram sendo ultrapassados.

Para sublinharmos alguns pontos desse trajeto de análise, inicialmente, relembremos nossos propósitos com a realização da pesquisa. Sob a perspectiva da Análise do Discurso, propusemo-nos a analisar a construção discursiva da referência de **língua estrangeira** na textualidade da legislação educacional brasileira. Mais especificamente, objetivamos depreender o processo de produção de sentidos de **língua estrangeira** visando à legislação do estado de Roraima sobre o cumprimento da Lei de 2005, que determina a oferta obrigatória da língua espanhola. Para isso, colocamos sob reflexão o espaço de enunciação de Roraima.

Iniciamos nossa análise de-sintagmatizando a expressão “**língua estrangeira**”, para discutirmos a relação da língua estrangeira com a que não é, a língua do Brasil. Para isso, trouxemos um panorama e refletimos sobre a problemática em torno do nome da língua do Brasil ao longo de séculos, a partir dos estudos de Mariani (1994; 2003b), Orlandi (2005; 2009) e Guimarães (2000). No que pudemos observar, as teses que movimentaram as discussões em torno da

definição do nome da língua do Brasil mostraram-se entrelaçadas com os interesses político-econômicos e sociais deste país. E, mesmo se sabendo qual o nome da língua do Brasil, essa denominação não constava no texto da legislação brasileira. Após séculos, o texto da Constituição Federal, de 1988, traz a definição da língua portuguesa como a língua da nação brasileira.

Notamos, nessa reflexão, que a definição do nome da língua do Brasil estava imbricada com a noção de língua estrangeira. Dessa forma, o processo de produção de sentidos para **a língua estrangeira** não se dá fora dessa relação com **a língua que não é estrangeira**. A valoração da língua do Brasil, mesmo antes da denominação da língua portuguesa não se dá desvinculada da diminuição da língua estrangeira, concretizada de diversas formas (silenciamento, não obrigatoriedade) ao longo dos tempos.

Ao observarmos a presença das línguas estrangeiras no texto da lei, o primeiro aspecto que nos chamou a atenção foi a forma como a língua estrangeira comparecia denominada no texto da lei. A partir disso, foi possível chegarmos a um conjunto de denominações para as línguas estrangeiras nos textos da legislação educacionais datados entre 1942 e 1996. Desse conjunto, chegamos à regularidade de duas expressões classificatórias: “línguas vivas estrangeiras”, cuja recorrência dá-se apenas no texto do Decreto-Lei de 1942, e “língua estrangeira moderna”, mantida nos textos das demais leis. Com isso, nos voltamos para esses textos para analisarmos a construção discursiva da referência das duas expressões encontradas.

A princípio, percebemos que a expressão “línguas vivas estrangeiras” poderia estar em referência a qualquer língua estrangeira, excluindo apenas as línguas clássicas, latim e grego. Mas o texto do Decreto-Lei de 1942 apresenta alguns vestígios de contenção de sentidos dessa expressão. Tais vestígios, vinculam-na apenas às línguas inglesa, francesa e espanhola, e produzem a ilusão de transparência e fechamento no texto desta Lei.

No texto das outras leis, comparece a expressão “língua estrangeira moderna”, sem qualquer indício de quais sejam as línguas a serem ensinadas. Com isso, buscamos outros aspectos constitutivos dos sentidos de “língua estrangeira moderna” no texto dessas leis, como: a relação entre a língua estrangeira e a que não é estrangeira, a (não) obrigatoriedade do ensino dessas línguas e a disposição das línguas estrangeiras em relação às outras disciplinas do currículo escolar. A

partir desses aspectos pudemos observar a construção discursiva da referência de “língua estrangeira moderna” delineada no texto das diversas leis educacionais brasileiras.

Pelo aspecto da (não) obrigatoriedade do ensino de “língua estrangeira moderna” é possível apontar um movimento na produção de sentidos que afasta as línguas estrangeiras dos conteúdos formativos do currículo escolar brasileiro. As línguas estrangeiras passam de disciplinas obrigatórias, para disciplinas indicadas, recomendadas até voltarem a constar entre aquelas disciplinas obrigatórias no currículo escolar. No entanto, a forma como a “língua estrangeira moderna” encontra-se disposta no currículo, ou seja, pela relação estabelecida com as demais disciplinas do currículo escolar, também é constitutivo de sentidos de **língua estrangeira** enquanto conteúdo não priorizado na educação nacional.

Com a publicação da Lei de 2005, na qual uma língua estrangeira volta a ser denominada no texto da lei – a língua espanhola – e determina que sua oferta seja obrigatória no currículo do ensino médio, pode-se pensar em um movimento nos sentidos já construídos para **língua estrangeira** no texto das leis anteriores.

Mesmo que esta Lei determine a matrícula facultativa para o aluno, a língua espanhola é posta entre as disciplinas de conteúdos significativos para a formação do aluno. Dessa forma, se a matrícula facultativa não agrega importância para esta disciplina, sua alocação no currículo lhe é favorável por estar entre outras disciplinas obrigatórias. No entanto, destacamos um aspecto que distancia a disciplina de língua estrangeira das outras disciplinas obrigatórias. Este aspecto se configura pelo fato de a disciplina de língua estrangeira ser única disciplina obrigatória no currículo com matrícula facultativa. Assim, a construção discursiva da referência de “língua estrangeira moderna” no texto desta Lei de 2005 filia-se a uma memória já constituída para línguas estrangeiras no ensino brasileiro, memória pela qual a presença da língua estrangeira no currículo escolar é vinculada à não obrigatoriedade e à irrelevância.

No que diz respeito a nossa questão central, a interpretação da Lei de 2005 na legislação roraimense, destacamos alguns aspectos. No conjunto dos textos da legislação roraimense, composto pelo texto do Parecer de 2006, pelo Parecer e Resolução de 2007, pudemos perceber a configuração de duas posições sujeito conselheiro. A posição conselheiro 1, constituída no Parecer de 2006, segue as recomendações do artigo 5º da Lei de 2005, no qual é estipulado que “os Conselhos

Estaduais de Educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução desta Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada” (BRASIL, 2005). Nesta posição sujeito, o espaço de enunciação de Roraima é tomado como central, indispensável para os sentidos que vão sendo delineados. Ou seja, a posição conselheiro 1 reconhece as línguas indígenas como parte das características linguísticas do estado, e mais ainda, aconselha que as decisões a respeito da implementação da Lei de 2005 em Roraima sejam tomadas em conjunto com as comunidades indígenas.

Em oposição, a posição conselheiro 2, instituída nos textos do Parecer e da Resolução de 2007, filia-se a outra direção de sentidos. Nesta posição sujeito, dois campos de sentidos são considerados: o das generalizações, no qual se destacam a formação do homem e as deficiências da educação nacional; e o das particularidades, no qual o econômico prevalece sobre o linguístico e a formação do professor ganha mais destaque que a formação do aluno. Desta forma, a implementação da Lei de oferta obrigatória da língua espanhola nas séries do ensino médio (Lei de 2005) no estado de Roraima se dá a partir de repetições do texto desta Lei sem considerar suas recomendações para que se observem as “condições e peculiaridades” de cada estado, tampouco as recomendações do Parecer de 2006 a respeito das línguas indígenas na composição do espaço de enunciação de Roraima. Da posição conselheiro 2, portanto, Roraima possui um espaço de enunciação homogêneo, reduzido a uma só língua: a língua portuguesa.

Diante disso, compreendemos que essas posições sujeito se constituem em duas distintas formações discursivas. Formações discursivas delimitadas, mas separadas por limites porosos, com saberes conflitantes que se permeiam em relação de oposição.

6 REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado. In: ZIZEK, Slavoj. **Um Mapa da Ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999.

AULETE, Caldas. **iDicionário Aulete** (*online*). Disponível em: <<http://aulete.uol.com.br/estrangeiro>>. Acesso em: 20 nov. 2013

BENVENISTE. É. O aparelho formal da enunciação. In: **Problemas de linguística geral I**. 3ª ed. Trad. Maria da Glória Novak e Maria Luiza Neri. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1991.

_____. Da subjetividade na linguagem. In: **Problemas de linguística geral II**. Trad. Eduardo Guimarães. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1989.

BRASIL, **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html>. Acesso em 20 nov 2013.

_____. **Decreto-Lei n. 4.244**, de 9 de abril de 1942. Dispõe sobre o Ensino Secundário. Disponível em: <<http://www.soleis.adv.br/leiorganicaensinosecundario.htm>>. Acesso em: 05 set. 2011.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 18 de setembro de 1946. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/139953/Constituicoes_Brasileiras_v5_1946.pdf?sequence=9>. Acesso em: 20 out 2013.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 10 out. 2012.

_____. Ministério da Educação/Conselho Federal de Educação. **Indicação s/n.**, de 24 de abril de 1962, do C.E.P.M. – CFE. Normas para o ensino médio. In: Documenta nº 1, Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Desenvolvimento/indica%E7%E3o%20normas%20para%20o%20ensino%20m%E9dio-1962.pdf>. Acesso em: 10 out. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394**, de 11 de agosto de 1971. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 10 out. 2012.

_____. Ministério da Educação/Conselho Federal de Educação. **Resolução n. 08**, de 1º de dezembro de 1971. Fixa o núcleo comum para os currículos de 1º e 2º graus. In: Documenta nº 133, Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/resolu%E7%E3o%20n.%208-1971fixa%20o%20n%FAcleo%20comum....pdf>. Acesso em: 21 out. 2013.

_____. Ministério da Educação/Conselho Federal de Educação. **Resolução n. 58**, de 22 de dezembro de 1976. Altera dispositivos da Resolução nº 8, de 1º de dezembro de 1971. In: Documenta nº 193, Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/resolu%E7%E3o%20n.58-1976%20altera%20dispositivos%20da%20resolu%E7%E3o%20n.%208.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2013.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 05 de outubro de 1988.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2011.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

_____. **Lei 11.161**, de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm>. Acesso em: 10 ago. 2011.

_____. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: Conhecimento de Espanhol. v. 1. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2012.

_____. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. **Parecer n. 18**, de 8 de agosto de 2007. Esclarecimentos para a implementação da Língua Espanhola, conforme dispõe a Lei nº 11.161/2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pceb018_07.pdf>. Acesso em: 10 out. 2013.

DEZERTO, Felipe Barbosa. **Processos de subjetivação em colunas de João Silvério Trevisan**. 2008. 112p. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Letras/UERJ, Rio de Janeiro, 2008.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Eletrônico**. Editora Positivo, 2004. Versão 5.12.

FERREIRA, M. C. L. O caráter singular da língua na Análise do Discurso. In: **Organon**, v. 17, n. 35. Discurso, língua e memória. Revista do Instituto de Letras da UFRGS, 2003.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

GUIMARÃES, Eduardo. Línguas de civilização e línguas de cultura. A língua nacional do Brasil. In: Barros, Diana L. P (org). **Os discursos do descobrimento: 500 e mais anos de discursos**. São Paulo: Edusp/Fapesp, 2000.

_____. Brasil: país multilíngue. In: **Revista Ciência e Cultura**. [online]. São Paulo, 2005a. vol. 57, n. 2. p. 22-23. Disponível em: <<http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v57n2/a14v57n2.pdf>>. Acesso em: 26 fev. 2013

_____. A língua portuguesa no Brasil. In: **Revista Ciência e Cultura**. [online]. São Paulo, 2005b. vol. 57, n. 2, p. 24-28. Disponível em: <<http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v57n2/a15v57n2.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2013.

_____. Enunciação e política de línguas no Brasil. In: **Revista Letras – Espaços de Circulação da Linguagem**, n. 27, p. 47-53. jul./dez. 2006. Disponível em: <http://coralx2.ufsm.br/revistalettras/artigos_r27/revista27_4.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2013.

HOUAISS, Antonio. **Dicionário Houaiss Eletrônico**. Versão monousuário 2009. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2009. Versão 3.0.

INDURSKY, Freda. **A fala dos quartéis e outras vozes**. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1997.

_____. A análise do discurso e sua inserção no campo das ciências da linguagem. In: **Cadernos do Instituto de Letras da UFRGS**, n. 20, dez. de 1998, p. 07-21.

_____. A fragmentação do sujeito em Análise do Discurso. In: INDURSKY, F. e CAMPOS, M. C. **Discurso, memória, identidade**. Porto Alegre, RS: Ed. Sagra Luzzatto, 2000.

_____. Lula lá: estrutura e acontecimento. In: **Organon**. v. 17, n. 35. Discurso, língua e memória. Revista do Instituto de Letras da UFRGS, Porto Alegre, 2003, p. 101-21.

_____. Os estudos da linguagem e suas diferentes concepções de língua. In: HENRIQUES, Claudio Cezar; SIMÕES, Darcília (orgs). **Língua Portuguesa: reflexões sobre descrição, pesquisa e ensino**. Rio de Janeiro: Europa, 2005.

_____. Unicidade, desdobramentos, fragmentação: a trajetória da noção de sujeito em análise do discurso. In: MITTMANN, S.; GRIGOLETO, E.; CAZARINI, E. (Orgs.). **Práticas discursivas e identitárias: sujeito e língua**. Porto Alegre, RS: Nova Prova, 2008.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). **Povos indígenas no Brasil: 2006/2010**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2011. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?id=XXaFH9Y_z0sC&lpg=PP1&dq=povos%20ind%C3%ADgenas%20no%20brasil&hl=pt-BR&pg=PP1#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 15 mar. 2013.

JAKOBSON, R. A linguagem comum dos linguistas e dos antropólogos: resultados de uma conferência interdisciplinar. In: **Linguística e comunicação**. 20 ed. Trad. Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1995.

KRISTEVA, Julia. **Estrangeiros para nós mesmos**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy Maria. **A discussão do sujeito no movimento do discurso**. 1998. Tese (Doutorado em Linguística) – IEL/UNICAMP, Campinas, SP, 1998.

LEAL, Maria do Socorro Pereira. **Índios & brasileiros: posse da terra *brasilis* nos discursos jornalístico *online*, político e indígena**. 2011. 212p. Tese (Doutorado) – Instituto de Letras/UFF, Niterói, RJ, 2011. Disponível em: <http://www.btdtd.ndc.uff.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4604>. Acesso em: 18 jun. 2012.

LEAL, Maria do Socorro Pereira. **Raposa Serra do Sol no discurso político roraimense**. Boa Vista, RR: Ed. da UFRR, 2012.

LEMOS, M. A. **O Espanhol em redes de memória: antigas rotinas e novos sentidos dessa língua no Brasil**. Dissertação (Mestrado) – FFLCH/USP, São Paulo, 2008.

MAGALHÃES, Maria das Graças Santos Dias. **Amazônia Brasileira: processo histórico do extrativismo Vegetal na Mesorregião Sul de Roraima**. 2006. 314 p. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, PUC/RS, Porto Alegre, RS, 2006.

MAIA, Maria Cláudia G. O adolescente em conflito com a lei falado pelo discurso jornalístico. In: **CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN**, 3., 2003, Rio de Janeiro. *Anais ...* Rio de Janeiro: UFF, 1 CD, 2003.

_____. **Instâncias de subjetivação em relatórios sobre adolescentes infratores**. 2006. 265p. Tese (Doutorado em Letras) – UFF/Niterói, RJ, 2006.

MARIANI, Bethania. Linguagem e História (ou discutindo a lingüística e chegando à Análise do Discurso). In: **Caderno de Letras da UFF**, n.12. Niterói: Instituto de Letras da UFF, 2º semestre/1996a, p.13-23.

_____. As Academias do Século XVIII – Um certo Discurso Sobre a História e Sobre a Língua do Brasil. In: GUIMARÃES, Eduardo (org.) **Língua e Cidadania: O Português no Brasil**. Pontes: São Paulo, 1996b.

_____. **O PCB e a imprensa: os comunistas no imaginário dos jornais**. Rio de Janeiro, RJ. Campinas, SP: Revan & Ed. da Unicamp, 1998a.

_____. Ideologia e inconsciente na constituição do sujeito. In: **Gragoatá**, n. 5, Niterói, RJ: Ed. Da UFF, 1998b.

_____. A defesa da pátria: 1935 nos jornais e a memória discursiva da brasilidade. In: BARROS, Diana L. P. de (org.). **Os discursos do descobrimento: 500 e mais anos de discursos**. p. 223-235. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo; FAPESP, 2000.

_____. Subjetividade e imaginário lingüístico. In: **Linguagem em (Dis)curso: subjetividade**. Tubarão, v. 3, número especial, 2003a, p. 55-72. Disponível em: <<http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0303/6%20art%204%20P.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2011.

_____. **Políticas de colonização lingüística**. 2003b. Disponível em: http://w3.ufsm.br/revistalettras/artigos_r27/revista27_7.pdf. Acesso em: 09 abr. 2013.

_____. Do sujeito: psicanálise e linguística. In: **Educação e Subjetividade: subjetividade e modernidade**. Ano 1, n. 1, p. 63-78. São Paulo: EDUC, 2005.

_____. Sentidos de subjetividade: imprensa e psicanálise. In: **Revista Polifonia**, v.12, Cuiabá, 2006. Disponível em: <<http://cpd1.ufmt.br/meel/arquivos/artigos/131.pdf>>. Acesso em: 09 abr. 2013.

_____. Da Colonização Lingüística Portuguesa à Economia Neoliberal: nações plurilíngües. In: **Gragoatá**, n. 24, p. 71-88. Niterói, RJ: Ed. Da UFF, 2008.

MARIANI, Bethania.; MEDEIROS, Vanise. Notícias de duas pesquisas: idéias lingüísticas e o governo JK. In: **Veredas** online, Revista de Estudos Linguísticos (UFJF), v. 1/2007, p. 66-85, 2007. Disponível em: <<http://www.upf.br/seer/index.php/rd/article/view/510/316>>. Acesso em: 12 ago. 2012.

Mariani, B. e Souza, T. C.C. (1822) Pátria independente: outras palavras? In: **Organon**, v. 8, n. 21. Questões da lusofonia. Revista do Instituto de Letras da UFGRS, 1994.

ORLANDI, Eni. **Terra à vista**. Discurso do confronto: Velho e Novo Mundo. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 1990.

_____. A natureza e os dados. In: **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas, IEL/UNICAMP, (27), jul/dez, 1994.

_____. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Ed. Pontes, 2000.

_____. Do sujeito na história e no simbólico. In: ORLANDI, E. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. Campinas, SP: Ed. Pontes, 2001.

_____. **A leitura e os leitores**. Campinas, SP: Ed. Pontes, 2ª Ed, 2003.

_____. A língua brasileira. In: **Revista Ciência e Cultura**. 2005, vol.57, n.2, p. 29-30. Disponível em: <<http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v57n2/a16v57n2.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2013.

_____. Análise do Discurso. In: ORLANDI, E. e LAGAZZI, S. (orgs.). **Introdução às ciências da linguagem**: discurso e textualidade. Campinas, SP: Ed. Pontes, 2006.

_____. **As formas de silêncio**: no movimento dos sentidos. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 1992.

_____. **Língua brasileira e outras histórias**: discurso sobre a língua e ensino no Brasil. Campinas, SP: Editora RG, 2009.

_____. **Discurso em análise**: sujeito, sentido, ideologia. Campinas, SP: Ed. Pontes, 2012.

PAIVA, Vera L. M. de O. **A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa**. UFMG, 2003. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/ensino.htm>> Acesso em: 10 ago. 2011.

PAYER, M. O. **Memória da língua**: imigração e nacionalidade. 1999. 186p. Tese (Doutorado em Linguística) – IEL/UNICAMP, Campinas, SP, 1999.

PÊCHEUX, M; FUCHS, C.. A Propósito da Análise Automática do Discurso: Atualização e Perspectivas (1975). In: GADET, F. e HAK, T. (orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 2. ed. Campinas, SP: Ed. Da Unicamp, 1993.

PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso (AAD-1969). In: GADET, F. e HAK, T. (orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 2. ed. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1993a.

_____. A Análise de Discurso: três épocas (1983). In: GADET, F. e HAK, T. (orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 2. ed. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1993b.

_____. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. 2. ed. Campinas, SP: Ed. Pontes, 1997.

_____. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 4. ed. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 2009.

POSSENTI, Sírio. Teoria do Discurso: um caso de múltiplas rupturas. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. **Introdução à lingüística: fundamentos epistemológicos**. Volume 3. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

RODRIGUES, Fernanda Castelano. **Língua viva, letra morta: obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro**. 2010. Tese (Doutorado) - FFLCH/USP, São Paulo, 2010.

RIBEIRO, Maria Luisa S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 20. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

ROMANELLI, Otaíza. **História da educação no Brasil: (1930/1973)**. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

RORAIMA, **Lei Complementar 041**, de 16 de julho de 2001. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação do Estado de Roraima e dá outras providências. Disponível em: <http://www.tjrr.jus.br/legislacao/phocadownload/LeisComplementaresEstaduais/2001/Lei_Comp_Est_041-2001.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2011.

RORAIMA. Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desportos. Conselho Estadual De Educação. **Parecer nº 27**, de 16 de maio de 2006 Dispõe sobre o Cumprimento da Lei Federal 11.161/05. Disponível em: <http://www.cee.rr.gov.br/dmdocuments/par_27_06.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2011.

RORAIMA. Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desportos. Conselho Estadual De Educação. **Parecer nº 20**, de 08 de maio de 2007. Dispõe sobre a Normatização do ensino da Língua Espanhola no Ensino Médio. Disponível em: <http://www.cee.rr.gov.br/dmdocuments/par_20_07.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2011.

RORAIMA. Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desportos. Conselho Estadual De Educação. **Resolução n. 01**, de 08 de maio de 2007. Dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da Língua Espanhola no ensino médio. Disponível em: <http://www.cee.rr.gov.br/dmdocuments/res_1999_2007.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2011.

RORAIMA. Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desportos. Conselho Estadual De Educação. **Parecer nº 111**, de 23 de novembro de 2007 Dispõe sobre a aprovação das Matrizes Curriculares – Ensino Fundamental e Médio, Educação de Jovens e Adultos e Educação Escolar Indígena. Disponível em: <http://www.cee.rr.gov.br/dmdocuments/par_111_07.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2011.

RORAIMA. Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desportos. **Referencial Curricular do Ensino Médio do Estado de Roraima**. Livro 1. Roraima, 2012a. Disponível em: <http://www.educacao.rr.gov.br/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=31&limit=5&limitstart=0&order=date&dir=DESC&Itemid=51>. Acesso em: 20 mar. 2013.

RORAIMA. Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desportos. **Referencial Curricular do Ensino Médio do Estado de Roraima**. Livro 2. Roraima, 2012b. Disponível em: <http://www.educacao.rr.gov.br/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=31&limit=5&limitstart=0&order=date&dir=DESC&Itemid=51>. Acesso em: 08 abr. 2013.

RORAIMA. Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desportos. Conselho Estadual De Educação. **Parecer nº 34**, de 11 de dezembro de 2012. Referencial Curricular do Ensino Médio do Estado de Roraima. Disponível em: <http://www.cee.rr.gov.br/dmdocuments/par_34_12.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2013.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral**. 20. ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

SAVEDRA, M. M. G. O português no Mercosul. **Cadernos de Letras da UFF**, v. 1, p. 175-184, 2009. Disponível em: <http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff/39/artigo10.pdf>. Acesso em: 20 out. 2013.

SOUZA, Sérgio Augusto Freire de. **O Movimento dos sentidos sobre línguas estrangeiras no Brasil**: discurso, história e educação. 2005. 245p. Tese (Doutorado em Linguística) – IEL/UNICAMP, Campinas, SP, 2005.

TOTA, A. P. **O imperialismo sedutor**: a americanização do Brasil na época da Segunda Guerra. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

VIDOTTI, Joselita. **Políticas linguísticas para o ensino de língua estrangeira no Brasil do século XIX, com ênfase na língua inglesa**. 2012. 245p. Tese (Doutorado) – FFLCH/USP, São Paulo, 2012.

ZOPPI-FONTANA, Mônica G. Arquivo jurídico e exterioridade. A construção do *corpus* discursivo e sua descrição/interpretação. In: GUIMARÃES, E. e BRUM-DE-PAULA, M. (orgs.). **Sentido e memória**. Campinas, SP: Pontes Ed., 2005.

7 ANEXOS

7.1 Lei 11.161, de 5 de agosto de 2005

**Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos**

LEI Nº 11.161, DE 5 DE AGOSTO DE 2005.

Dispõe sobre o ensino da língua espanhola.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

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

7.2 Parecer CEE/RR Nº. 27, de 16 de maio de 2006

GOVERNO DO ESTADO DE RORAIMA
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO CULTURA E DESPORTOS
 “Amazônia Patrimônio dos Brasileiros”
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE RORAIMA-C.E.E./RR

INTERESSADA: Secretaria de Educação, Cultura e Desportos de Roraima		
ASSUNTO: Cumprimento da Lei Federal 11.161/05		
RELATOR: Evangivaldo de Oliveira		
PROCESSO: Nº 015/2006		
PARECER: 27 /06	CE/CEE/CP	APROVADO: 16/05/2006

I – HISTÓRICO:

O Conselho Estadual de Educação de Roraima recebeu consulta através do Ofício nº 0127/06/SECD/GAB/RR, com o seguinte teor:

“... solicito dessa magna corte manifestação sobre a implantação da Lei nº 11.161/05, que dispõe sobre o ensino da Língua Espanhola nas séries do Ensino Médio, bem como quanto à formação mínima para professores ministrarem aulas de Língua Indígena no Ensino Médio”, assinado pelo Prof. Hildebrando Solano Neves Falcão, Secretário de Estado da Educação, Cultura e Desportos.

Constituída Comissão Especial pela Portaria CEE/RR nº. 15/06, foi despachado para os Conselheiros Evangivaldo de Oliveira, Enilton André da Silva e Douglas Alves da Silva para análise e emissão de parecer.

II – MÉRITO:

De acordo com a Lei Complementar nº. 041/01, que estabelece no inciso II do Artigo 47: “será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar e uma segunda em caráter optativo, dentro da disponibilidade da instituição mantenedora”, ratificando o inciso III do Artigo 36 da LDBEN, agora regulamentado pela Lei Federal nº. 11.161/05, que dispõe sobre o ensino de Língua Espanhola no Ensino Médio.

A referida Lei determina em seu Artigo 1º a oferta obrigatória no Ensino Médio, sendo a matrícula facultativa ao aluno. E ainda: a. prazo de 5 anos para implantação do ensino de Língua Espanhola nos sistemas de ensino;

b. a extensão facultativa da Lei nº. 11.161/05 para currículo pleno do Ensino Fundamental;

c. criação de Centros de Ensino da Língua, no âmbito dos sistemas públicos de ensino;

d. torna obrigatória a oferta na rede privada, permitindo também a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna.

Por fim, remetendo aos Conselhos Estaduais e o Distrital a normatização, observando as condições e peculiaridades de cada unidade federada.

Segundo levantamento preliminar da Secretaria de Educação Básica do MEC a implantação da Lei, especificamente nas 1.354 escolas públicas, nos 11 estados que fazem fronteira com países que falam Língua Espanhola, será necessária a contratação de 1.411 professores, para ministrarem uma média de 20 horas/aulas semanais.

O Ministério da Educação, através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, apoiará a implementação da Lei através do Plano Nacional do Livro Didático do Ensino Médio, Programa Nacional de Biblioteca Escolar e do Pró-Licenciatura, programa de capacitação de professores da educação básica.

No que se refere à formação mínima para professores ministrarem aulas de Língua Indígena no Ensino Médio, a Lei Complementar nº 041/01 esclarece em seu Artigo 60:

A educação escolar indígena deve ser intercultural e bilíngüe para a reafirmação de suas identidades étnicas, recuperação de suas memórias históricas, valorização de suas línguas e ciências, além de possibilitar o acesso às informações e conhecimentos valorizados pela sociedade nacional.

A Resolução CEE/RR nº 41/03 cita em:

Art. 16. A formação do professor índio deverá ter um currículo diferenciado que lhe permita atender às diretrizes da escola indígena, devendo contemplar aspectos específicos, tais como:

(...)

II - capacitação para um ensino bilíngüe, o que requer conhecimentos em relação aos princípios de metodologia de ensino de segundas línguas, seja a língua portuguesa ou a língua materna;

Como lembra a **Cons. Zilma de Moraes Ramos de Oliveira** (CEE/SP) “não houve ainda qualquer manifestação do Conselho Nacional de Educação (CNE) quanto aos programas emergenciais de formação dos mesmos. Antecipa-se a dificuldade em fazer cumprir o § 4º do Art. 87 da LDB que determina o prazo de 10 anos para que todos os docentes, incluindo, os que atuam na educação indígena, sejam habilitados. O CNE fala que as redes públicas devem criar a categoria “professor indígena” como carreira específica do magistério, com concurso de provas e títulos, a ser realizado para os concluintes de processo de formação. Se, conforme dispõem as Diretrizes para a Educação Indígena, as aulas das escolas indígenas deverão ser coordenadas por professores habilitados e capacitados para atuar em educação indígena, enquanto o currículo para esta formação não se concretiza, serão professores aqueles com formação para o magistério em geral ou aqueles que sofrerem processo de capacitação em serviço. Assim, as redes públicas podem, em caráter excepcional, contratar professores índios leigos (não-habilitados) para lecionar em classes de educação indígena (grifo nosso), inclusive Ensino Médio. Contudo, para lecionar língua indígena no Ensino Médio, os professores devem dispor de conhecimento e domínio oral e escrito da referida língua.

Desse modo, a Secretaria de Educação, Cultura e Desportos e comunidades indígenas devem discutir para o Ensino Médio a implantação de mais uma língua estrangeira moderna, haja vista, se tratar de Lei Federal que obriga a rede pública a oferecer a disciplina de Língua Espanhola, ou seja, entendemos que o termo bilíngüe faz referência à adoção da Língua Portuguesa e língua materna indígena na matriz curricular do Ensino Médio.

Em Roraima, duas importantes iniciativas tratam da formação do professor indígena: o Projeto Tamikan (Ensino Médio) e o Curso de Licenciatura Intercultural do Núcleo Superior de Formação Indígena (Ensino Superior), este último conta com parceria da UFRR, SECD/RR, ONGs e Organizações Indígenas. O Eminentíssimo Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury lembra em seu Parecer CNE/CP nº 010/2002 que: “O projeto pedagógico da formação de professores indígenas em nível superior, apoiado na legislação pertinente, deverá considerar as Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação Docente em nível superior em articulação com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, com especial atenção para as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Indígena”.

A Resolução CEB/CNE nº 03/99 fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências, destaca em seu Artigo 6º que: “A formação dos professores das escolas indígenas será específica, orientar-se-á pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e será desenvolvida no âmbito das instituições formadoras de professores”, salientando em seu Parágrafo único: “Será garantida aos professores indígenas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização”, ou seja, remete aos sistemas de ensino, com apoio da União, a atribuição de promover a formação docente e vincula a admissão dos “contratos precários” (prestação de serviços sem vínculo empregatício) a essa condição (a de formar o seu corpo docente).

Quanto ao Projeto Tamikan, histórica reivindicação dos povos indígenas, ainda necessita de implementação por parte da SECD/RR, através o Núcleo de Educação Indígena, para efetivamente formar considerável parcela de professores indígenas não-habilitados.

III – VOTO DO RELATOR:

Face ao exposto, compreendendo as implicações políticas, pedagógicas e entendendo a obrigatoriedade da oferta de Língua Espanhola para o ensino médio, que não apenas fortalece os laços culturais com nossos vizinhos sul-americanos, mas em termos práticos também cobra dos sistemas públicos uma série de medidas a serem atendidas num prazo de 5 anos para o cumprimento da Lei Federal nº . 11.161/05, no âmbito do sistema estadual de educação.

Recomendamos à Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desportos, o estudo para alteração da Lei Complementar nº. 041/01 e assim adequá-la às novas exigências legais exaradas, principalmente, pelas leis federais 11.114/05 e 11.274/06. Para tanto, a SECD deverá também consultar as organizações indígenas, as instituições de ensino e pesquisa e as próprias comunidades indígenas, a fim de se evitar qualquer prejuízo ao calendário escolar e a própria matriz curricular do Sistema Estadual de Educação.

Responda-se à consulta da Secretaria de Educação, Cultura e Desportos de Roraima, nos termos deste parecer.

É o Parecer.

a) Evangivaldo de Oliveira – Relator.

IV – DECISÃO DA COMISSÃO ESPECIAL:

A Comissão Especial acompanha o voto do Relator.

- Douglas Alves da Silva;
- Enilton André da Silva; e
- Evangivaldo de Oliveira.

V – DECISÃO DO CONSELHO PLENO:

O Conselho Estadual de Educação, reunido em Sessão Plenária deliberou, por unanimidade, aprovar as conclusões apresentadas.

Plenário Prof. Adolfo Moratelli, Boa Vista-RR, 16 de maio de 2006.

Ana Maria Lima de Freitas
 Presidente do CEE/RR
 Sebastião Corrêa Filho
 Vice-Presidente do CEE/RR
 Ismênia Andrade Gomes
 Membro da CEB
 Ismayl Carlos Cortez
 Membro da CES
 Douglas Alves da Silva
 Presidente da CEB/CEE/RR
 Enilton André da Silva
 Membro da CEB

Evangivaldo de Oliveira
 Vice-Presidente da CES/CEE/RR
 Natalina Vasconcelos Gavioli
 Membro da CES
 Raimundo Nonato da Costa Sabóia Vilarins
 Presidente da CES/CEE/RR
 Rosaete Souza Saldanha
 Vice-Presidente da CEB/CEE/RR
 Rosália Maria de Sá Corrêa
 Membro da CEB

7.3 Parecer CEE/RR Nº. 20, de 08 de maio de 2007

GOVERNO DO ESTADO DE RORAIMA
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO CULTURA E DESPORTOS
 “Amazônia Patrimônio dos Brasileiros”
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE RORAIMA-C.E.E./RR

INTERESSADO: Conselho Estadual de Educação de Roraima		
ASSUNTO: Normatização do ensino da Língua Espanhola no Ensino Médio.		
RELATORA: Rosaete Souza Saldanha		
PROCESSO Nº: 65/06		
PARECER Nº 20/07	CEB/CEE/CP	APROVADO EM: 08 /05/07

I – HISTÓRICO:

A Presidente do Conselho Estadual de Educação de Roraima – CEE/RR, Conselheira Ana Maria Lima de Freitas, através da Portaria nº 41/06, de 27 de novembro de 2006, constituiu Comissão Bicameral composta pelos Conselheiros Ismayl Carlos Cortez – Presidente; Douglas Alves da Silva – Relator e Ismênia Gomes de Andrade – Membro, para num prazo de 15 dias, realizar estudos, emitir parecer e apresentar projeto de resolução sobre a obrigatoriedade do ensino da língua espanhola no ensino médio.

Em 15 de março de 2007, através da Portaria nº 003/07, a Presidente do CEE/RR, considerando o decurso do prazo para conclusão dos trabalhos, destituiu a Comissão supracitada, designando a Conselheira Rosaete Souza Saldanha para incumbir-se dos procedimentos necessários e apresentá-los num prazo de 15 dias.

Trata-se do estatuído pela Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005, que dispõe sobre o ensino da Língua Espanhola a ser implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.

A matéria em tela foi objeto de estudo neste Colegiado, que se manifestou através do Parecer CEE/RR nº 015/2006, de autoria do Conselheiro Evangivaldo de Oliveira, respondendo a consulta formulada pelo então Secretário de Estado da Educação, Prof. Hildebrando Solano Neves Falcão, que enviou correspondência solicitando *manifestação sobre a implantação da Lei nº 11.161/05, que dispõe sobre o ensino da Língua Espanhola nas séries do Ensino Médio*. No Parecer, o Relator faz explanação sobre a aplicabilidade da lei, expõe dados sobre levantamento preliminar, realizado pela Secretaria de Educação Básica/MEC, acerca da falta de professores de Língua Espanhola no ensino médio e chama a atenção para uma série de medidas que os sistemas públicos deverão tomar, num prazo de cinco anos, para cumprimento do preconizado pela referida lei.

Em 03 de abril do ano em curso, o Projeto de Resolução de que trata esta matéria foi apresentado para apreciação na reunião da Câmara de Educação Básica do Conselho Estadual de Educação de Roraima.

II – MÉRITO:

A Constituição Federal (1988) assegura que a educação será promovida *visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*.

Conforme o apregoado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a *Educação Básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores*.

Ao tratar dos currículos do ensino fundamental e médio, em seu Art. 26, a referida lei, garante que os mesmos *devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela, complementado pelo § 5º que, na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, (...) o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna*.

A Lei Complementar nº 041/01, em seu Art. 47, referenda:

II - *será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar e uma segunda em caráter optativo, dentro da disponibilidade da instituição mantenedora*.

O mundo globalizado, em constantes e permanentes mudanças, implica exigências cada vez mais urgentes à função social da aprendizagem. Aprender uma língua estrangeira é uma delas. No Brasil, essa aprendizagem tem sido oportunizada a poucos, pois, a escola pública onde se encontra a

maioria da população estudantil, apresenta condições bem desfavoráveis como carga horária reduzida, classes superlotadas, poucos professores com domínio das habilidades, material didático reduzido a giz e livro didático entre outros.

O Brasil com uma área de 8.547.403,5 Km², configura-se como o maior país do continente sul-americano, fazendo limites com a maioria dos países os quais em sua totalidade tem a língua espanhola como língua oficial.

Além disso, há que se levar em conta a participação do Brasil no Mercado Comum do Sul – Mercosul, que consiste na União Aduaneira de cinco países da América do Sul, que contava, em sua formação original, com um bloco formado por quatro países membros (Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai) aderindo a Venezuela, em julho de 2006. Entre os países Associados encontram-se Bolívia, Chile, Colômbia, Peru e, o México, como Observador.

Os idiomas oficiais do Mercosul são o português, o espanhol e o guarani. Sendo que o espanhol é falado em todos os estados membros, exceto o Brasil.

Nesse sentido, está prevista a implantação de um programa de ensino dos idiomas oficiais do Mercosul, incorporados às propostas educacionais dos países com o objetivo de inclusão nos currículos, prevendo, ainda, o funcionamento de planos e programas de formação de professores de espanhol e português em cada país-membro.

O Mercosul visa salientar um intercâmbio entre os países, para uma real formação comunitária, tendo assim expresso, além da facilidade de entrada, a garantia de direitos fundamentais de todos que migrarem de um país a outro. Além das liberdades civis – direito de ir e vir, ao trabalho, à associação, ao culto e outros, direito de reunião familiar, de transferência de recursos, fazendo avanços em duas áreas importantes: a trabalhista e a educacional.

Nesse contexto, surge no Brasil, a obrigatoriedade do ensino de língua espanhola no currículo do ensino médio, estatuída pela Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, concedendo prazo de cinco anos para adequação dos sistemas educacionais.

É salutar ainda lembrar que no diagnóstico do Plano Nacional de Educação (2001) para o ensino médio, é ressaltada a importância que a referida etapa de ensino tem a desempenhar no processo de modernização em curso no País, considerando que *“tanto nos países desenvolvidos quanto nos que lutam para superar o subdesenvolvimento, a expansão do ensino médio pode ser um poderoso fator de formação para a cidadania e de qualificação profissional”*.

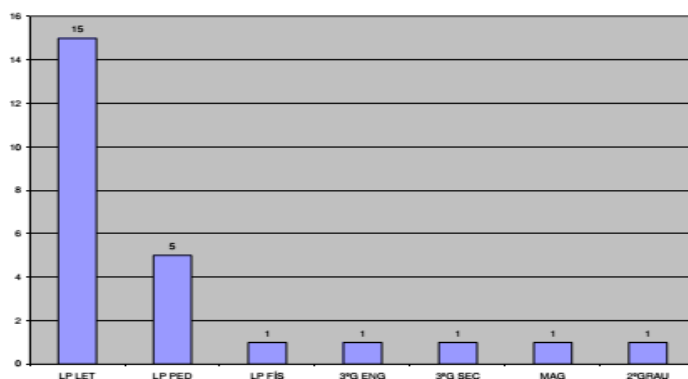
Também nas diretrizes para o ensino médio apresentadas pelo referido Plano, pode se verificar a preocupação com a preparação dos jovens e adultos para enfrentar os desafios da modernidade, devendo esta etapa da educação básica, *permitir aquisição de competências relacionadas ao pleno exercício da cidadania e da inserção produtiva: auto-aprendizagem; percepção da dinâmica social e capacidade para nela intervir; compreensão dos processos produtivos; capacidade de observar, interpretar e tomar decisões; domínio das aptidões básicas de linguagens, comunicação, abstração; habilidades para incorporar valores éticos de solidariedade, cooperação e respeito às individualidades.*

Sendo Roraima, o estado mais setentrional do País e por limitar-se ao norte com a Venezuela, que agora integra o Mercosul, deve envidar esforços para, num curto espaço de tempo, cumprir com o estatuído na lei, buscando promover o pleno desenvolvimento de seus jovens e adultos para o exercício da cidadania e qualificação para a vida produtiva. E, o aprendizado de uma língua estrangeira moderna representa uma possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão podendo inclusive, fazer um diferencial no mundo laboral de qualquer pessoa.

Sua rede pública estadual de ensino é constituída por 57 escolas de ensino médio sendo, 17 localizadas na capital e 40 no interior do estado. Conta com 25 professores atuando no ensino da Língua Espanhola sendo oito do Quadro Efetivo Estadual, cinco do Quadro da União e 12 Temporários.

Segundo dados disponibilizados pela Divisão de Ensino Médio e Profissional/SECD/RR, a formação desses professores está assim distribuída:

FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE ESPANHOL



Legenda:
 LP LET= Licenciatura
 Plena em Letras.
 LP PED= Licenciatura
 Plena em Pedagogia.
 LP FIS= Licenciatura
 Plena em Física.
 3ºG ENG= Engenharia
 3ºG SEC= Secretariado.
 MAG= Magistério.

Fonte: Divisão de Ensino Médio e Profissional/ SECD/RR.

Para a Associação dos Professores de Espanhol do Estado de Roraima– APROFER, é de fundamental importância a criação de um programa de formação continuada para os professores, a exemplo do que vem sendo desenhado em parceria com a Divisão de Ensino Médio e Profissional/SECD, uma vez que as Instituições de Ensino Superior, não apresentam, em curto espaço de tempo, condições de ampliar a oferta de vagas nos cursos de licenciatura.

Considerando que o pressuposto básico para a aprendizagem de uma língua estrangeira é a necessidade de garantir a continuidade e a sustentabilidade de seu ensino, faz-se necessário lembrar que a organização da educação básica está amparada pelo Inciso IV, Art. 24 da LDBEN assegurando que *poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares.*

Além disso, faz-se necessário, ainda, a efetiva preocupação com a formação inicial e continuada dos professores que atuam e atuarão com o ensino da Língua Espanhola nas escolas de ensino médio, principalmente se considerarmos os dados do levantamento realizado pela SEB/MEC (Censo Escolar/2003) acerca da falta de professores de Língua Espanhola no ensino médio. Especificamente, na Região Norte foi constatado que faltam 1.199 professores para uma jornada de 20 horas e 599 se considerada uma jornada de 40 horas semanais.

III – VOTO DA RELATORA:

Do exposto, com fulcro na Lei nº 11.161/05 e nas demais legislações pertinentes, submeto à apreciação deste Colegiado, projeto de Resolução anexa, que trata da obrigatoriedade do ensino da Língua Espanhola no ensino médio para o Sistema Estadual de Educação de Roraima.

Recomendo à Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desportos, que envie esforços para a implementação das normas ora estatuídas, especialmente no que se refere à elaboração de um programa de formação inicial e continuada para os professores que atuam e atuarão no ensino da Língua Espanhola das escolas públicas que ministram o ensino médio.

É o Parecer.

a) Rosalete Souza Saldanha - Relatora

IV- DECISÃO DO CONSELHO PLENO:

O Conselho Estadual de Educação, reunido em Sessão Plenária deliberou, por unanimidade, aprovar as conclusões apresentadas.

Plenário Prof. Adolfo Moratelli, Boa Vista-RR, 08 de maio de 2007.

Ana Maria Lima de Freitas
 Presidente do CEE/RR
 Douglas Alves da Silva
 Membro da CEB
 Sebastião Corrêa Filho
 Vice-Presidente do CEE/RR
 Evangivaldo de Oliveira
 Membro da CES
 Enilton André da Silva
 Membro da CEB
 Rosalete Souza Saldanha
 Presidente da CEB/CEE/RR

Natalina Vasconcelos Gavioli
 Presidente da CES/CEE/RR
 Ismênia Andrade Gomes
 Membro da CEB
 Raimundo Nonato da Costa Sabóia Vilarins
 Membro da CES
 Ismayl Carlos Cortez
 Vice-Presidente da CES/CEE/RR
 Rosália Maria de Sá Corrêa
 Vice-Presidente da CEB/CEE/RR

7.4 Resolução CEE/RR Nº. 01, de 08 de maio de 2007

GOVERNO DO ESTADO DE RORAIMA
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO CULTURA E DESPORTOS
"Amazônia Patrimônio dos Brasileiros"
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE RORAIMA CEE/RR

Ana Maria Lima de Freitas
Presidente do CEE/RR

RESOLUÇÃO CEE/RR Nº. 01, de 08 de maio de 2007.

Dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da Língua Espanhola no ensino médio.

A PRESIDENTE DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE RORAIMA, no uso de suas atribuições legais, tendo em vista o disposto na Lei nº 9.394/96, na Lei Complementar nº 041/01, no inciso VII, artigo 12 do Regimento Interno deste Colegiado, com fulcro na Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005 e no Parecer CEE/RR nº 20/07,

RESOLVE:

Art. 1º Estabelecer o ensino da língua espanhola de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, com implantação gradativa, nos currículos plenos do ensino médio.

Parágrafo único. É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos das séries/anos finais do ensino fundamental.

Art. 2º A oferta da língua espanhola pelas escolas da rede pública deverá ser feita no horário regular das aulas dos alunos.

Art. 3º O ensino da língua espanhola deverá ser ofertado aos alunos, como componente curricular, obedecendo a uma carga horária de pelo menos uma hora semanal por série, garantindo a continuidade e a sustentabilidade de seu ensino.

Art. 4º O processo de implantação do ensino da língua espanhola no ensino médio, dar-se-á de forma gradativa, devendo estar concluído até o ano de 2010.

Art. 5º A Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desportos, deverá implantar Centros de Ensino de Língua Estrangeira Moderna, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola.

Art. 6º A rede privada disponibilizará esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário regular de aulas dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Estrangeira Moderna.

Art. 7º Para o exercício da docência em Língua Espanhola será exigido do professor, Licenciatura Plena em Espanhol ou Licenciatura Plena em Letras com habilitação em Língua Espanhola.

Parágrafo único. Havendo carência de professor habilitado, na forma do *caput* deste artigo, poderá ministrar a disciplina Língua Espanhola, professor com diploma de Licenciatura Plena portador de certificado de Curso de Espanhol com carga horária mínima de 200 horas, contemplando didática e metodologia da língua.

Art. 8º Caberá à Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desportos definir políticas de formação de professores de Língua Espanhola como condição para implementação integral desta Resolução.

Art. 9º Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação revogadas as disposições em contrário.

Boa Vista, 08 de maio de 2007.