

unesp  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

JESSICA CHAGAS DE ALMEIDA

POLÍTICAS LINGUISTICAS E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE LÍNGUAS: ATRIBUTOS
PREVISTOS PARA O PROFESSOR DE E/LE



ARARAQUARA – S.P.
2017

JESSICA CHAGAS DE ALMEIDA

POLÍTICAS LINGUISTICAS E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE LÍNGUAS: ATRIBUTOS
PREVISTOS PARA O PROFESSOR DE E/LE

Dissertação de mestrado apresentada ao programa de pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa, da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Orientador: Nildiceia Aparecida Rocha

Bolsa: CAPES

ARARAQUARA – S.P.
2017

Almeida, Jéssica Chagas de
Políticas linguísticas e formação de professores de
língua: atributos previstos para o professor de E/LE
/ Jéssica Chagas de Almeida – 2017
97 f.

Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua
Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista "Júlio
de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras
(Campus Araraquara)

Orientador: Nildicéia Aparecida Rocha

1. Espanhol língua estrangeira. 2. Formação de
professores. 3. Política linguística. 4. OCEM. 5.
Análise do discurso. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

JESSICA CHAGAS DE ALMEIDA

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE LÍNGUAS: ATRIBUTOS
PREVISTOS PARA O PROFESSOR DE E/LE

Dissertação de mestrado apresentada ao programa de pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa, da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Linha de pesquisa: Estrutura, Organização e funcionamento discursivos e textuais

Orientadora: Prof^a Dr^a Nildicéia Aparecida Rocha

Bolsa: Capes

Data da defesa: 27/01/2017

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente: Profa. Dra. Nildiceia Aparecida Rocha

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências e Letras,
Campus de Araraquara – SP.

Membro titular: Profa. Dra. María Teresa Celada

Universidade de São Paulo – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - SP

Membro titular: Profa. Dra. Rosangela Sanches da Silveira Gileno

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências e Letras,
Campus de Araraquara – SP.

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Aos meus pais, José e Iraci
Aos meus irmãos, Bruna, Gabriel e Diego
Sempre juntos nessa prazerosa aventura familiar

AGRADECIMENTOS

Muitos são os companheiros, amigos e familiares que traçam o percurso de nossas vidas, de forma tão peculiar, especial e memorável. É impossível recordar de todas as pessoas que marcam nossa estrada, mas dedico essas poucas linhas àquelas que foram, indubitavelmente, essenciais nessa aventura acadêmica.

Agradeço:

Minha orientadora, mestra e amiga, Nildicéia Aparecida Rocha, que me orienta na vida acadêmica, profissional e pessoal, sempre generosa em compartilhar seu conhecimento, confiança, carinho, alto-astral e humanidade.

Às professoras María Teresa Celada e Rosângela Sanches da Silveira Gileno, pela atenta leitura e as grandes contribuições no Exame Geral de Qualificação e na Defesa de Mestrado.

À toda Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, em especial à sessão de pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa pelo apoio e disposição.

À CAPES por ter concedido o apoio financeiro necessário durante parte do curso de mestrado.

Aos meus professores na graduação e, em especial, na pós-graduação, que me forneceram, através de suas aulas brilhantes, o apoio teórico e metodológico deste trabalho e me brindaram com genialidade tão espontânea e inspiradora.

À professora Maria do Rosário Gregolin por me introduzir nos fantásticos trabalhos da Análise do Discurso.

À Talita, colega de trabalho, que tanto me ajudou nos momentos de presença, minha ausência, estímulo e por me permitir amadurecer pessoal e profissionalmente no contexto em que amo: ensinar.

Aos meus tios, tias, primos e primas, inúmeros para aqui nomear, que sempre demonstraram apoio e compreensão em nossos momentos de convivência. Por torcerem pelo meu sucesso e por me divertirem em nossos encontros. Em especial, tia Vilma, cuja ajuda foi basilar no início de meus estudos.

Aos amigos Larissa, Jamile, Kelli, Beatriz e Hícaro, pelas incessantes conversas, intensos risos e descontração nos momentos de loucura. A todos os meus amigos que não estão aqui mencionados, mas que de alguma forma contribuíram e apoiaram a realização deste trabalho, obrigada pelas conversas e incentivos permanentes, pelos sorrisos e trocas de experiências.

À estimada amiga Juliane Gonzaga, que tanto me ajudou, nos momentos de amadurecimento acadêmico e pessoal.

Ao Michel e à Tainá, fiéis companheiros e irmãos de alma pelos momentos vividos, risos compartilhados, prantos superados e amizade fortalecida. *Mi casa, su casa.*

Ao André. Companheirismo não se paga, não se agradece. Se vive.

Aos meus avôs e avós (em memória): Anna e Antônio, Sebastião e Aparecida, que sempre me apoiaram e são meus maiores exemplos de sabedoria e superação. Obrigada pelo amor incessante e por acreditarem em mim.

Aos meus irmãos, Bruna, Gabriel e Diego, *niggaz*, por acreditarem em mim e me fazer acreditar também.

Aos meus pais, Iraci e José, pelo apoio, pelo carinho, pela força e pela companhia. Por me acompanharem na busca pelos meus sonhos, a cada novo passo e descoberta. Pelo apoio em todas as horas e por fazer das dificuldades possibilidades de novos caminhos.

Por fim, a todos os que foram, são e serão meus alunos, por possibilitarem minha construção como professora.

*Gostaria de me insinuar sub-repticiamente no discurso que devo pronunciar hoje, e nós que
deverei pronunciar que, talvez durante anos. Ao invés de tomar a palavra, gostaria de ser
envolvido por ela e levado por bem além de todo começo possível. Gostaria de perceber que
no momento de falar uma voz sem nome me precedia há muito tempo: bastaria então que eu
encadeirasse, prosseguisse a frase e me alojasse, sem ser percebido, em seus interstícios,
como ela me houvesse dado um sinal, mantendo-se, por um instante, suspensa. Não haveria,
portanto, começo; e em vez de ser aquele de quem parte o discurso, eu seria, antes, ao acaso
de seu desenrolar uma estreita lacuna, o ponto de seu desaparecimento possível.*

(FOUCAULT, 1999, pág. 5-6)

RESUMO

Em função do acontecimento discursivo que a Lei nº 11.161 representa, visto que muitas práticas discursivas – e não discursivas – a ela se ligam, objetivamos investigar uma dessas práticas: a formação de professores. Visto que a Lei se destinava à implantação do ensino de Língua Espanhola no Ensino Médio, analisamos a primeira e única orientação curricular nacional que se destina à regulamentação do ensino de espanhol: a OCEM, de 2006. Investigamos em que medida o docente pressuposto na OCEM adquire todos os conhecimentos a ele atribuídos no curso de formação de professores de E/LE. Para alcançar tal objetivo, articulamos as pesquisas da AD para compreender em que se baseia o discurso da OCEM. Nesta análise, verificamos que o documento é constituído por diversas áreas de conhecimento, relacionando-se à diversas formulações o qual seu discurso se compõe. No percurso de pesquisa, iniciamos traçando uma trajetória epistemológica da AD, abarcando suas três épocas, de acordo com Pêcheux. Posteriormente, o aprofundamento nos trabalhos sobre Foucault nos forneceram vias de explicitar e estreitar nossas concepções teóricas e conceituais. Em seguida, tratamos com mais especificidade nosso objeto de pesquisa. Por este motivo, abordamos o lugar do ensino de Língua Espanhola nas escolas regulares nacionais com o intuito de evidenciar o quanto a Lei do Espanhol e a OCEM são importantes na guinada do ensino de Língua Espanhola. Por entender a relevância do professor no “novo lugar” da Língua Espanhola, passamos a buscar e traçar o perfil constituído para ele na OCEM. Em suma, a OCEM posiciona-se como documento regulador a fim de marcar posições teórico-metodológicas, sugerir caminhos de trabalho, etc. A formação discursiva o qual os enunciados da OCEM se apoiam é aquele que marca o novo lugar para o Espanhol que, por sua condição histórica, demarca sua existência: a recusa dos reducionismos, dos estereótipos, dos preconceitos; bem como ressalta e promove a reflexão a respeito ao lugar que essa língua pode e deve ocupar no processo educativo. O que observamos é que, assim como o discurso da OCEM, o discurso do projeto político pedagógico da universidade valoriza o caráter crítico e ativo dos sujeitos e indica a formação de sujeitos com essas características. Essas distinções dos sujeitos são preconizadas em diversos documentos sobre a educação, haja vista os PCN, por exemplo. No entanto, há diversas lacunas na formação de professores, fato que comprometeria não só uma leitura crítica das orientações curriculares, mas também a execução de diversas tarefas sugeridas, lacunas que foram descritas no último capítulo desta dissertação.

Palavras-chave: Espanhol língua estrangeira. Formação de professores. Política linguística. OCEM. Análise do discurso.

ABSTRACT

Due to the discursive event that Law nº11.161 represents, since many discursive and non-discursive practices are linked to it, we aim to investigate one of these practices: teacher training. Since the law was intended to implement Spanish Language Teaching in High School, we analyzed the first and only national curricular orientation aimed at regulating Spanish teaching: OCEM, 2006. We investigated the extent to which the presumed teacher in OCEM acquires all the knowledge attributed to him in the E/LE teacher training course. To achieve this, we articulate Discourse Analysis (DA) research to understand how the OCEM discourse is based on. In this analysis, we verified that the document is constituted by several areas of knowledge, relating to the diverse formulations in which its discourse is composed. In the course of research, we began talking about an epistemological trajectory of DA, encompassing its three epochs, according to Pêcheux. Subsequently, the in-depth work on Foucault provided us ways of making explicit and narrowing our theoretical and conceptual conceptions. Next, we treat our research object with more specificity. For this reason, we approach the place of the teaching of Spanish Language in the national regular schools in order to highlight how much the Spanish Law and the OCEM are important in the turn of the teaching of Spanish Language. By understanding the relevance of the teachers in the "new place" of the Spanish Language, we began to search and outline the profile constituted for them in OCEM. In short, the OCEM positions itself as a regulatory document in order to mark theoretical-methodological positions, suggest ways of working, etc. The discursive formation that the statements of the OCEM support is the one that marks the new place for the Spanish that, by its historical condition, demarcates its existence: the refusal of the simplification, the stereotypes, the biases; as well as highlights and promotes reflection on the place that this language can and should occupy in the educational process. What we observe is that, like the OCEM discourse, the discourse of the pedagogical political project of the university values the critical and active character of the subjects and indicates the formation of subjects with these characteristics. These distinctions of the subjects are advocated in several documents on education, given the National curricular parameters, for example. However, there are several gaps in teacher training, which would compromise not only a critical reading of the curriculum guidelines, but also the execution of several suggested tasks, gaps that were described in the last chapter of this dissertation.

Keywords: Spanish foreign language. Teacher training. Language policy. OCEM. Discourse analysis.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AD** Análise do discurso de linha francesa
- AAD** Análise Automática do Discurso
- E/LE** Espanhol como língua estrangeira
- FCLAr** Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara
- LA** Linguística Aplicada
- LDB** Lei de Diretrizes e bases
- LE** Língua Estrangeira
- MEC** Ministério da Educação e Cultura
- OCEM** Orientações Curriculares do Ensino Médio
- PCN** Parâmetros Curriculares Nacionais
- PL** Projeto de lei
- PNLD** Programa Nacional do Livro Didático
- PPP** Projeto Político Pedagógico
- UNESP** Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| CONSIDERAÇÕES INICIAIS | 12 |
| 1 PERCURSOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS | 17 |
| 1.1 Um lugar no campo da ciência: práticas e abrangências | 17 |
| 1.1.1 Emergência da Análise do discurso na França | 19 |
| 1.1.2 Michel Pêcheux: centro gravitacional da AD | 20 |
| 1.1.3 Foucault na Análise do Discurso | 24 |
| 2 PENSAR COM FOUCAULT | 26 |
| 2.1 A arqueologia foucaultiana..... | 26 |
| 2.1.1 A arqueologia e o método arqueológico: explicitação de temas e conceitos..... | 29 |
| 2.2 Michel Foucault e o suporte linguístico | 39 |
| 2.3 O analista, o discurso foucaultiano e as materialidades linguística..... | 42 |
| 3 A DELIMITAÇÃO DE UM OBJETO DE PESQUISA..... | 44 |
| 3.1 O Espanhol e as línguas estrangeiras nos currículos escolares nacionais | 44 |
| 3.2 Considerações sobre a Lei do Espanhol | 50 |
| 4 O PROFESSOR DE E/LE: Entre o documento regulador e o formador | 56 |
| 4.1 Categoria discursiva de análise: o Interdiscurso..... | 57 |
| 4.2 Orientações curriculares sobre ensino de E/LE..... | 59 |
| 4.2.1 Orientações curriculares sobre ensino de E/LE: Um novo lugar para o Espanhol | 62 |
| 4.2.2 O papel educativo do ensino de Língua Espanhola | 65 |
| 4.2.3 Competências do professor de E/LE..... | 67 |
| 4.2.4 O papel de professores passa a ser quase o de articuladores de várias vozes..... | 69 |
| 4.2.5 Bases epistemológicas previstas para a prática pedagógica | 71 |
| 4.3 O curso de Letras na FCLAr/UNESP | 78 |
| 4.3.1 A grade curricular e a formação do professor de língua espanhola na FCLAr/UNESP | 80 |
| 4.4 Entre o documento regulador e o documento formador | 82 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 88 |
| BIBLIOGRAFIA | 93 |

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O ensino e a aprendizagem de idiomas tem se intensificado nos últimos anos, devido a fatores ligados, principalmente, à globalização, processo que incessantemente demanda e proporciona a integração internacional política, econômica, social e cultural: afeta diferentes domínios da sociedade, principalmente a comunicação, a mobilidade, o comércio internacional, já que sua primordial finalidade é facilitar o comércio entre os países parceiros. Desta maneira, novas formas de trabalho, convívio e sociabilidade emergem a cada instante e conduzem a práticas ressignificadas para atender o perfil da sociedade.

Deve-se evitar, ainda assim, a romantização da globalização, pois ela traz à tona uma história de língua já instalada e todos os desequilíbrios das relações de inclusão, exclusão e hierarquia entre as línguas. As relações de poder e força perpassam toda a esfera da globalização, sendo assim, não se deve supor que uma dada integração econômica possa garantir as relações linguísticas, já que, além de reconduzir essas questões, traz à luz novas.

Sendo assim, com a concepção de que a globalização se disseminou a ponto de “universalizar” todo o planeta pode-se concluir que chegamos a um ponto de uma era globalista, em que as posições dominantes e hegemônicas descrevem os efeitos e modos de vida do mundo, num processo de generalização das realidades sociais, políticas, econômicas e culturais na formação de uma comunidade global. Segundo Signorini (2013, p.77):

a “ideologia do globalismo” não só justifica a ordem econômica, política e social produzida pela internacionalização do comércio e finanças sob a égide de uma complexa rede de atores parceiros internacionais, mas também a ratifica – o capitalismo (des)regulamentado pelas leis de mercado é a única/melhor alternativa para o mundo –, e a projeta como natural e irreversível – não há nada fora do mercado.

No que tange à globalização linguística, pode-se elucidar a ordenação e mercantilização do inglês como meio de acesso ao mundo globalizado e garante ao idioma posição de *status* e poder nos relacionamentos sociais: é um fator de “inclusão numa nova ordem, natural e irreversível na perspectiva do globalismo, com destaque para os mercados transnacionais” (SIGNORINI, op. cit. p.77).

Nesse contexto, é de interesse preocupar-se e intervir em situações que propiciem, cada vez mais, as relações de “proximidade” e comunicação entre seus parceiros e a administração linguística sempre foi uma medida adotada para isso. Daí a difusão de saberes em alguns setores

da sociedade que impulsionem o desejo de contato internacional e a normalização do estudo de outras línguas: é preciso manter uma rede de contatos mundial para se manter no mundo dos negócios. Para alcançar tais objetivos, tem sido crescente a criação e a busca por escolas de idiomas e, no caso do Estado, a oferta obrigatória do ensino de línguas estrangeiras nas escolas, fato que tem longa trajetória e passou por diversas reformas nos currículos de ensino até alcançar a característica de exigida por lei. Por esse motivo, deve-se sempre compreender que o aprendizado de língua estrangeira hoje é fruto de um processo histórico.

Zoppi Fontana esclarece que a língua tem sido colocada como centro de atenção e alvo de políticas públicas por iniciativas do Estado devido a espaços de intercâmbio e colaboração consolidados e diversificados, como os blocos econômicos – assinatura de tratados de cooperação entre os governos de diversos países (2009, p.13). No caso do bloco econômico MERCOSUL, o qual o Brasil se insere, acordos bilaterais¹ entre Brasil e outros países integrantes do bloco – principalmente a Argentina – nos últimos anos têm resultado e promovido ações de política linguística. A criação do Setor Educacional do Mercosul (SEM), por exemplo, através de políticas públicas e produção de programas e projetos conjuntos, busca a integração e desenvolvimento da região do MERCOSUL e de seus países associados, incentivando as trocas recíprocas, a mobilidade e a formação de uma identidade e cidadania regional². O bloco econômico tem favorecido consequências nos campos cultural e educativo, por mais que tenha nascido de interesses econômicos: são reconfigurações dos espaços de enunciação (GUIMARÃES, 2002). Mais recentemente, a criação da UNASUL (União de Nações Sul-Americanas) firma os interesses de fortalecimento, proteção, desenvolvimento e consolidação financeiros e políticos, mas também a promoção da diversidade cultural e das expressões da memória e dos conhecimentos e saberes dos povos da região, para o fortalecimento de suas identidades³.

Tal processo de globalização é responsável pela modificação dos parâmetros tradicionais que concernem à relação entre as línguas e à formação de identidades, daí o interesse pela questão das políticas linguísticas, uma vez que aquelas não se desprendem das

¹ “El Acta o Declaración (la designación varía según se considere el carácter de reseña de una región o su condición de fundacional del proceso de integración) (...), destinado a promover una alianza estratégica entre Argentina y Brasil que tendiera a una integración más amplia de los países latinoamericanos. El punto 18, por ejemplo, se abre con ‘la firme voluntad política de acelerar el proceso de integración bilateral’ y se cierra con el llamado a las respectivas comunidades nacionales para que se exploren ‘nuevos caminos en la búsqueda de un espacio económico latinoamericano’” (ARNOUX, 2011, p. 38-39, grifos da autora).

² Informações disponíveis na web página do MERCOSUL Educacional: <<http://edu.mercosur.int/pt-BR/>>

³ Informações disponíveis na web página da UNASUL: <<http://www.unasursg.org/es/objetivos-especificos>>

políticas de representação sobre os sujeitos e grupos sociais; existe, pois, o fenômeno da transnacionalização da vida cultural e econômica (RAJAGOPALAN, 2003).

Dentre as ações de política linguística na América Latina, com objetivos claramente de integração entre as nações, pode-se destacar a Lei nº 26.468 de 2009 na Argentina e a Lei nº11.161 de 2005 no Brasil que preveem, respectivamente, a obrigatoriedade da oferta no ensino de língua portuguesa e espanhola nas escolas. Sendo assim, destacamos o Convênio de Educação Cooperativa entre Brasil e Argentina, instituído em 1997, documento de caráter bilateral o qual ampliaria o processo de integração entre os Estados, favorecendo a solidariedade educativa entre si e prevendo a inclusão curricular das línguas oficiais dos países correspondentes⁴.

Se, por um lado, há um convencimento e incentivo para as línguas estrangeiras – por diversas razões, sendo elas políticas, econômicas ou sociais –, por outro lado, há um apagamento do ensino de espanhol em muitas escolas brasileiras, daí a contribuição em trazer à luz como as políticas linguísticas atuais têm lidado com esse momento, que parece ser uma contradição com o ensino das línguas estrangeiras, por haver um silenciamento da Lei do Espanhol.

Como afirma Villalba (2013), a (re)introdução da língua espanhola no Ensino Médio aponta uma série de problemas em sua implantação, em função de a medida não ter sido aprovada no momento certo ou na forma adequada; longe disso, a Lei decorreu de interesses políticos particulares⁵, sem considerar, previamente, a realidade escolar brasileira em relação ao ensino das línguas estrangeiras ou até mesmo a situação e condição dos docentes.

Neste contexto de política linguística citado, “é preciso rever o papel das Universidades e das Faculdades em relação à comunidade regional e nacional, o que, por sua vez, demanda uma nova postura política em relação à educação no Brasil” (VILLALBA, 2013, p.14) para que se possa compreender a complexa forma de entender o papel do professor de língua espanhola no Brasil.

Em função dessa declaração, o objetivo desta pesquisa é investigar em que medida o docente pressuposto nas Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCEM) se aproxima ou se distancia da formação de professores de E/LE, à medida que estes documentos revelam clareza na concepção da educação e nos objetivos de cada disciplina (VILLALBA, 2013, p.14). Em outras palavras, os questionamentos que guiam esta pesquisa são: “Qual o perfil ou os perfis

⁴ Não nos deteremos à análise da lei Argentina nº 26.468 por não ser de interesse de análise nesta pesquisa.

⁵ Teceremos o momento de emergência da lei posteriormente, neste trabalho.

de professores de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) que subjaz ou subjazem os documentos oficiais do Ministério da Educação? Os docentes formados ou em formação adquirem os atributos previstos para a docência?”.

Definimos objetivos específicos, uma vez que compreendemos todo o potencial que a pesquisa poderia incluir: (a) detectar, na OCEM, os enunciados que se constituem dentro de uma formação discursiva, ou seja, perguntamo-nos: quais são os enunciados que margeiam o enunciado da OCEM? Tal empreendimento nos permite verificar os efeitos de sentido que o documento produz. Feita tal verificação, propomo-nos (b) constatar quais atributos são previstos para o professor de E/LE, dentro daquela formação discursiva. Posteriormente, (c) buscar no PPP e no guia curricular da FCLAr/UNESP, que trata da formação de professores de E/LE, enunciados que façam parte da “materialidade repetível” dos enunciados da OCEM; nosso intuito é examinar se o(s) perfil(s) e o(s) atributo(s) do docente previsto pela OCEM tem a formação necessária para a docência esperada.

Sendo assim, nosso corpus de análise consiste na OCEM⁶ de 2006, enquanto documento oficial do Ministério da Educação; e no Projeto Político Pedagógico⁷ do curso de Letras da Universidade Estadual Paulista, campus de Araraquara. Para o devido cumprimento desta pesquisa, apoiamos nossa análise nos estudos discursivos de linha francesa, que tem apreciado, justamente por sua especificidade, a articulação entre discurso, ideologia e história.

A pesquisa vem em um momento oportuno, marcado por aquilo que Oliveira (2007)⁸ chama de “virada político-linguística” atualmente em curso e contribui significativamente para a “utilidade ou relevância social dos estudos linguísticos” (RAJAGOPALAN, 2008)⁹.

Esta dissertação se organiza em quatro capítulos.

Nas considerações iniciais apresentamos, de maneira introdutória, em que consiste nosso trabalho, que se apoia nas considerações sobre política linguística, nossos objetivos gerais e específicos, assim como a estrutura em que se organiza o trabalho.

No primeiro capítulo, denominado “Percurso teórico e metodológico”, apresentamos os traçados teóricos que embasam nosso estudo. Primeiramente, descrevemos o escopo da linguística da década de 1960 para, posteriormente, tratar da emergência da Análise do Discurso

⁶ Justificamos a escolha por este documento – a OCEM – por se tratar do primeiro e único documento regulamentador do ensino de Língua Espanhola no Brasil.

⁷ De 12/07/2007, de acordo com os termos da resolução UNESP-41 e segundo a decisão da CCG (Despacho 111/07-CCG/SG).

⁸ Gilvan Müller de Oliveira, em prefácio para Calvet (2007).

⁹ RAJAGOPALAN, K. Resenha crítica de As Políticas Linguísticas (CALVET, 2007). DELTA vol.24 n°1 São Paulo: 2008, disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44502008000100008&script=sci_arttext> Acessado em: 17/10/2015.

na França. Propriamente, dedicamo-nos à apresentação das propostas de Michel Pêcheux e Michel Foucault para a AD.

No segundo capítulo, denominado “Pensar com Foucault”, elucidamos a ferramenta de análise foucaultiana, a “arqueologia”. Neste capítulo, apresentamos conceitos da fase arqueológica de Michel Foucault, além de situar as pesquisas foucaultianas no campo da linguagem.

No terceiro capítulo, denominado “A constituição de um objeto de pesquisa”, voltamos nosso olhar para o ensino de E/LE. Neste capítulo, primeiramente expomos em que consiste nossa categoria discursiva de análise. Posteriormente, mostramos como os currículos escolares nacionais figuraram o ensino de línguas estrangeiras. Além disso, apresentamos o contexto de emergência da Lei do Espanhol.

No quarto capítulo, denominado “O professor de E/LE: Entre o documento regulador e o formador”, nos dedicamos à análise para verificação de nosso objetivo geral: investigar em que medida o docente pressuposto nas Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCEM) se aproxima ou se distancia da formação de professores de E/LE.

1. PERCURSOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Um olhar retrospectivo sobre as fundações e uma reflexão epistemológica sobre a disciplina parecem, doravante, necessários a toda nova pesquisa nesse domínio. (PAVEAU; SARFATI, 2006).

Esta seção se divide em dois blocos com o objetivo de elucidar os traçados teóricos que embasam nosso estudo. Primeiramente, no primeiro bloco, descrevemos o escopo da linguística da década de 1960 para, posteriormente, tratar da emergência da Análise do Discurso na França (doravante AD); propriamente, dedicamo-nos à apresentação das propostas de Michel Pêcheux e Michel Foucault para a AD. Neste contexto, o grande debate entre o estruturalismo e o marxismo é catalisador para a produção de saberes daquele período e, portanto, sua revisão é necessária na contextualização das propostas de Pêcheux e Foucault. Sendo assim, propomos, posteriormente, embasar o projeto de Pêcheux, visualizando as “três épocas” que constituíram seu trabalho e, em seguida, expomos a entrada de Foucault na análise do discurso. Nesta leitura, essencialmente recorreremos aos trabalhos de Dosse (1993), Gregolin (2006), Maldidier (1994; 2003) e Pêcheux (1983).

1.1 Um lugar no campo da ciência: práticas e abrangências

O *Curso de Linguística Geral* (o CLG) publicado em 1916, resultado das aulas de Ferdinand de Saussure no período entre 1907 e 1911, é considerado o texto fundador da linguística moderna, dedicado ao estudo da língua como sistema. Constitui um corte epistemológico ao romper com a linguística comparada, propondo uma linguística não-histórica, descritiva e sistemática, sendo chamada, mais tarde, de estrutural. Este corte entre uma linguística pré-científica e uma linguística baseada em métodos rigorosos significou a conjuntura da fundação da ciência do signo. Ao analisar a língua enquanto objeto abstrato, Saussure questiona as evidências gramaticais e a maneira pela qual elas funcionam para o sujeito falante, afastando a reflexão sobre a língua das evidências empíricas e desconstruindo a teoria do sujeito psicológico livre e consciente.

Numa ambição muito vasta de elaboração de uma semiologia geral, a perspectiva saussureana se inscreve na integração de todas as disciplinas que se interessem pela existência dos signos no centro da vida social. O projeto estruturalista se insere na execução desse programa como projeto unificador e renovador das ciências humanas e sociais.

Os conceitos propostos por Saussure foram inicialmente explorados pela fonologia de Praga para depois servirem de inspiração para outras disciplinas, no interior da corrente estruturalista, como a Antropologia (por Lévi-Strauss), a Filosofia (por Althusser), a Psicanálise (por Lacan), a Semiótica (por Barthes), a Psicologia (por Piaget), etc. Por essa razão, num reconhecimento póstumo, Saussure é consagrado o pai do estruturalismo, e a Linguística torna-se a ciência-piloto. Se por um lado o movimento estruturalista tenha constituição muito diversificada englobando um fenômeno muito variado, por outro, é “generalizado”, ou seja, exportado para as outras ciências humanas, uma vez que o constante retorno a Saussure era uma espécie comum a todas as ciências.

Ainda que se relacione Saussure e as estruturas, o linguista suíço não falava em “estrutura”, mas em “sistema”, “não há no CLG um capítulo ou um parágrafo especialmente consagrado à noção de estrutura” (PAVEAU & SARFATI, 2006, p. 76), no entanto, a noção de sistema é colocada constantemente, assim sendo, na teoria linguística, a circulação do conceito de sistema precede o emprego do conceito de estrutura. No final dos anos 50, antes das menções ao estruturalismo, o que se torna universal nas ciências humanas é a alusão às estruturas. O êxito da noção de sistema e, posteriormente, de estrutura, deve-se “ao conjunto das mutações científicas das diversas disciplinas na virada do século, principalmente à sua capacidade para explicar a interdependência dos elementos constitutivos do seu objeto próprio” (DOSSE, 1993, p. 34). Isso representa a noção de “estrutura” disseminada na França por vários estudiosos dos séculos XIX-XX, a partir da interpretação sobre o sistema linguístico de Saussure.

A recepção francófona do CLG deu-se, primordialmente, pelo envolvimento dos conceitos saussureanos na antropologia e na sociologia e só depois na linguística. Lévi-Strauss, o responsável pela “virada linguística”, ou seja, a preponderância da linguagem sobre o pensamento como um dos objetos da pesquisa filosófica, foi quem inovou transferência os modelos linguísticos para o estudo da antropologia.

Dosse (1993) denomina os anos 60 como “*la belle époque*” estruturalista. Nessa época, a repercussão estruturalista transcendeu as barreiras universitárias para culminar no campo social e político, uma vez que a teoria e a literatura tornaram-se ambientes de intervenção ideológica.

O período de 1960 – 1975 marcou uma renovação da rede de disciplinas em torno da linguística, sendo que a ascensão das pesquisas estruturalistas assinalou o fim da predominância filosóficas da fenomenologia e do existencialismo para dar lugar ao “aparecimento da antropologia estrutural, renovação da epistemologia e da história das ciências, a psicanálise antipsicologista, novas formas de experimentação na escrita literária, a retomada da teoria marxista” (GREGOLIN, 2006, p. 32). Por conseguinte, segundo Gregolin (2006), o período é marcado por uma “revolução cultural”, delineado pela confluência das teorias psicanalítica, marxista, linguística e antropológica.

1.1.1 Emergência da Análise do discurso na França

Na década de 1960, a conjuntura histórica marcada pelas transformações políticas e sociais vivida na França e no mundo acarreta numa crise teórica, proporcionando uma superação dos paradigmas do estruturalismo francês, uma vez que os saberes estabelecidos pela hegemonia estruturalista na ciência começam a ser questionados. No campo da linguagem, o interesse pela análise da língua levando em conta o histórico e a ideologia problematizava a perspectiva teórica do gerativismo-transformacional. Robin (1977) afirma que, neste momento, houve a passagem de uma “linguística da frase” para uma “linguística do discurso”, já que, até aquele momento, a *langue saussureana* era privilegiada nos estudos da linguagem. O diálogo com a *parole*, propiciado com a superação de tais paradigmas, trouxe à discussão os elementos sócio-históricos e o sujeito, em sua inter-relação.

É neste contexto de questionamentos e críticas à teoria da linguagem que a disciplina Análise do Discurso emerge. Neste momento, a preocupação com um objeto “além da frase” traz um procedimento de articulação entre o material linguístico e seu exterior.

Segundo Malidier (1994), a fundação de uma análise do discurso nasce com uma dupla paternidade: por um lado a publicação do artigo “Lexicologia e análise do enunciado”, em 1969, por Jean Dubois e por outro, no mesmo ano, a publicação da “Análise Automática do Discurso”, por Michel Pêcheux. Dubois ancorado em sua formação linguista em lexicografia e lexicologia e Pêcheux influenciado pelo marxismo de Althusser em diálogos com a psicanálise, linguística, filosofia, epistemologia. No entanto, só mais tarde a disciplina será denominada Análise do Discurso. Malidier, sobre o momento de emergência, assinala: “Os anos 60 são os anos do

estruturalismo triunfante. A linguística, promovida a ciência piloto, está no centro do dispositivo das ciências (...) O projeto da AD nasce neste contexto (...) o liame entre a expansão da linguística e a possibilidade de uma disciplina (nova) como a análise de discurso é implícita” (1994, p.175).

Em ambos, Dubois e Pêcheux, havia a atenção em pensar não só o objeto discurso, mas também instrumentos para sua análise; entretanto, segundo Malidier (1994), as pesquisas de Dubois aproximaram-se mais para questões enunciativas em que o sujeito está arraigado a uma problemática psicologizante.

A teoria – e a prática – de análise da linguagem delineada por Pêcheux teve, de sua parte, constante construção teórica. Segundo Malidier (2003, p.16):

O projeto de Michel Pêcheux nasceu na conjuntura dos anos de 1960, sob o signo da articulação entre a linguística, o materialismo histórico e a psicanálise. Ele, progressivamente, o amadureceu, explicitou, retificou. Seu percurso encontra em cheio a virada da conjuntura teórica que se avoluma na França a partir de 1975. Crítica da teoria e das coerências globalizantes, desestabilização das positivities, de um lado. Retorno do sujeito, derivas na direção do vivido e do indivíduo, de outro. Deslizamento da política para o espetáculo! Era a grande quebra. Deixávamos o tempo da “luta de classes na teoria” para entrar no do “debate”. Neste novo contexto, Michel Pêcheux tentou, até o limite do possível, re-pensar tudo o que o discurso, enquanto conceito ligado a um dispositivo, designava para ele (2003, p. 16)

1.1.2 Michel Pêcheux: centro gravitacional da AD

O campo de saber denominado *Análise do discurso de linha francesa* (AD) tem seu gesto fundador ligado a Michel Pêcheux nos anos 1960. Fenômeno que, de início, foi limitado à França, sua concepção punha em relação o campo da língua, estudada pela Linguística em sua forma plena, e o campo da sociedade apreendida pela história, em modos de relações de força e de dominação ideológica. Emergida na crença de intervenção política, a AD se apoia sobre a prática política, com o propósito de encontrar as intenções verdadeiras de um texto, “porque aparece como portadora de uma crítica ideológica apoiada em uma arma científica, que permitiria um modo de leitura cuja objetividade seria insuspeitável” (GADET, 1997, p.8).

Sob um cenário predominado pelo estruturalismo, ainda predominantemente exportado às outras ciências humanas, a AD mantém relação privilegiada com as pesquisas estruturalistas, principalmente por sua escolha gramatical. A adoção de uma metodologia derivada do

distribucionismo harrisiano¹⁰ e não da gramática gerativa é porque ele permite que se permaneça na superfície discursiva (relação forma enunciativa e sentido); e também porque esta teoria, por meio das ligações que conserva com o estruturalismo, ocupa, nos anos 50, o campo daquilo que se tornou o relevo tradicional da lexicografia estrutural. O método harrisiano é, sendo assim, reinterpretado no interior da AD, pois integra e permite uma análise a partir da palavra e a dimensão de um reconhecimento da espessura sintática da língua (GADET, 1997, p.8).

Segundo Pêcheux, a maneira como a linguística francesa assimilou as ideias saussureanas foi marcada por “diásporas e reunificações” desde os anos 1920 até 1975:

analisando a história epistemológica da linguística, a partir da análise das alianças teóricas que se estabeleceram “com” e “contra Saussure”. Ele mostra um “estranho destino” da história das ideias linguísticas, no qual as determinações históricas provocaram sucessivas redes de afinidades que acabaram levando à “desconstrução teórica” do corte inaugural de Saussure (GREGOLIN, 2006, p.31).

Isso significa que a recepção e incorporação que o campo de estudos da linguagem fez de Saussure não foi seriado ou estável. O movimento dos diálogos e duelos das teorias relacionam-se diretamente com a constituição do escopo da AD, reconfigurando de seu dispositivo de embasamento epistemológico, desde seu surgimento.

A construção do campo teórico da AD envolve a língua, os sujeitos e a história. A publicação do livro *Análise Automática do Discurso* em 1969 (AAD) é considerada o marco do que é denominado por Pêcheux como “primeira época da AD” ou AD-1 (1983) e, retomando o termo althusseriano, chamada a “aventura teórica”, por Maldidier (2003). É uma proposta teórico metodológica imbuída das leituras de Saussure, pensando a sistematicidade da *langue* como fundamento dos processos discursivos, envolvendo os sujeitos e a História.

Sob o pseudônimo de Thomas Herbert, a entrada de Pêcheux na vida intelectual é marcada por dois artigos publicados em *Les cahiers pour l'analyse* nos anos 1966 e 1968, por meio de estudos sobre a epistemologia das ciências sociais e de uma teoria geral das ideologias. É neste mesmo período que AAD, objeto de sua tese universitária defendida em 1968 e, em 1969, é publicada.

Filiado nas reflexões de Althusser e Canguilhem, Pêcheux reflete acerca da história das ciências e da ideologia, é neste solo que emerge a AAD, no campo da epistemologia e da crítica

¹⁰ Para explicitação do tema, consultar: HARRIS, Z. **Discourse analysis**. Language, New York, v. 28, n. 1, p. 1-30, 1952.

às ciências humanas e sociais. A AAD se trata, propriamente, da elaboração de uma *análise automática*, isto é, um dispositivo complexo informatizado sobre as práticas e os instrumentos científicos, sendo que este dispositivo requer um instrumento científico (MALDIDIER, 2003). Nos termos de Michel Pêcheux, a *máquina discursiva* é uma máquina de ler que desprenderia a leitura da subjetividade.

Segundo Maldidier (2003), o livro deve ser lido como um conjunto de proposições alternativas e seu dispositivo de análise do discurso sugere uma *teoria do discurso* – ainda não formulada – ligada a uma teoria da ideologia e com uma teoria do inconsciente. A autora completa

uma teoria do discurso é postulada, enquanto teoria geral da produção dos efeitos e sentidos, que não será nem o substituto de uma teoria da ideologia nem de uma teoria geral da produção dos efeitos de sentidos, que não será nem o substituto de uma teoria da ideologia nem o de uma teoria do inconsciente, mas poderá intervir no campo dessas teorias (MALDIDIER, 2003, p.21).

E, posteriormente, Pêcheux evoca sua *Tríplice Entente: Marx, Freud e Saussure*. A concepção do objeto *discurso* passa por Marx, relido por Althusser, passa por Freud, relido por Lacan e passa por Saussure, relido por Pêcheux.

O desenvolvimento do conceito de discurso operado por Pêcheux deve ser apreendido como uma concepção que não se equivoca com o discurso empírico de um sujeito nem com o texto. Sem se propor a “superar” a dicotomia língua/fala, Pêcheux se apoia e reformula a fala saussuriana a fim de constituir o discurso desligado de seus envolvimentos subjetivos, com apoio crítico em Saussure, mas em seu sentido próprio do termo elaborado pelo dispositivo de Michel Pêcheux. O *discurso*, segundo Pêcheux, é a materialidade característica das formações ideológicas; uma vez que as leituras de Althusser e Pêcheux não compreendem a ideologia como mera inversão e distorção da realidade, mas como um modo de funcionamento específico. Esse modo de funcionamento requer um dispositivo de análise adequado.

O artigo publicado em 1970 por Althusser “Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado” trazia instrumentos intelectuais para os trabalhos em práticas sociais; num primeiro sentido, a materialidade das ideologias pensadas segundo o funcionamento das instituições, num segundo, a categoria de *sujeito da ideologia*, por meio da teoria da “interpelação”. Este artigo foi crucial para Michel Pêcheux, uma vez que suas pesquisas sobre o discurso já caminhavam para a confluência entre a língua e a ideologia; numa perspectiva althusseriana, “o discurso é implicitamente assimilado a uma prática específica, requerida pela relação de forças

sociais e sempre realizado através de um aparelho” (MALDIDIER, 2003, p. 33). Na virada dos anos 70, o artigo de Althusser fulgura os trabalhos de Pêcheux.

A análise automática e a AD-1 não prosperaram e logo foram abandonadas, no entanto, Pêcheux intensifica suas relações com a Linguística para concluir sua *teoria materialista do discurso*. É a segunda fase da análise do discurso, a AD-2, segundo Pêcheux (1983) ou o Tempo das Grandes Construções, conforme Maldidier (2003). A teoria materialista do discurso se propõe a aprofundar a questão da ideologia e dos sujeitos desenvolvida por Althusser, no que concerne entre a evidência do sentido e do sujeito, por um lado, a evidência da “transparência” da linguagem e por outro, o efeito ideológico elementar¹¹. Sobre a teoria materialista do discurso, Gregolin aponta: “(...) é sobre a base linguística que se desenvolvem os processos discursivos, mas, ao mesmo tempo, todo processo discursivo se inscreve numa relação ideológica de classe, enfatizando, entretanto, que essas relações são contraditórias. A argumentação de Pêcheux leva à crítica da ilusão da evidência e da transparência do sentido” (2006, p. 63).

Tais discussões acerca do sujeito e ideologia, assim como em relação a evidência e transparência do sentido se inscrevem na obra *Semântica e discurso*, publicada em 1975, o grande ponto de arranjo dos conceitos. O discurso é o ponto nodal do livro, concatena os fios “da linguística e da história, do sujeito e da ideologia, da ciência e da política” (MALDIDIER, 2003, p. 45). A teoria do discurso é uma teoria do sentido e sentido e sujeito são determinados e produzidos pela história; tais considerações levam aos conceitos de interdiscurso, o “já dito”, o “já ouvido”, o “já lá”.

Semântica e discurso retoma a definição de formação discursiva¹², articulada dentro de uma formação ideológica, ou seja, o que pode e deve ser dito a partir de uma posição de classes numa conjuntura dada, assim sendo, o sentido se constitui dentro de uma formação discursiva.

A AD-3, terceira época da análise do discurso ou o que Maldidier (2003) denomina “desconstrução domesticada” se estendeu de 1980 a 1983, para alguns estudiosos e, para outros, se estende até os dias de hoje. Neste momento, a noção da maquinaria discursiva já está totalmente desconstruída, além da noção de formação discursiva. Às teorias do discurso de Pêcheux são incorporadas as teorias de Bakhtin e Foucault.

¹¹ ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1987.

¹² O conceito de formação discursiva tem “paternidade” polêmica. Para mais discussões e reflexões acerca do tema, conferir: BARONAS, Roberto Leiser (org.) **Análise do discurso**: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva. São Carlos: Pedro e João Editores, 2007

Em lugar do conceito da formação discursiva (FD), os analistas passam a operar a noção de memória e de interdiscursividade, visto que as FD não são mais compreendidas como independentes umas das outras para serem postas em relação, mas reguladas no interior do interdiscurso. Agora, o sujeito é heterogêneo, clivado, cindido: o *outro* constitui sua identidade, mediante a primazia sobre o *mesmo*.

Com a publicação do livro *O discurso: estrutura ou acontecimento*, Pêcheux (2002) destaca a reformulação de conceitos teóricos e metodológicos da análise do discurso, apontando para outras materialidades da linguagem e aproximando para uma semiologia.

1.1.3 Foucault na Análise do Discurso

Michel Foucault foi contemporâneo de Pêcheux e igualmente aluno de Althusser – figura nuclear, segundo Gregolin (2006) – mas, de forma diferente a Pêcheux, não participava do grupo do professor.

As polêmicas envolvidas entre Pêcheux não significam que eram antagonistas, mas encontravam em condição de complementaridade, segundo Gregolin (2006) “a diferença de base diz respeito, fundamentalmente, à maneira de se situarem frente às propostas althusserianas”. Isso significa uma maneira diferente de compreender, os sujeitos, a ideologia, o poder, as resistências, a História.

Não nos interessa constituir uma “análise do discurso segundo Foucault”, posto que ele nunca se propôs a tal tarefa, no sentido de apresentar conceitos e métodos específicos para a Análise do Discurso. Interessa-nos, neste sentido, o que afirma Courtine (2014, p.82): “reler Foucault não é aplica-lo à AD, é trabalhar sua perspectiva no interior da AD”, já que Foucault desenvolveu “muito mais uma prática teórica exemplar na construção do conceito de FD do que uma bateria de noções aplicáveis imediatamente à AD” (ibid.).

A publicação do texto “O estranho espelho da análise do discurso” (PÊCHEUX, 1981)¹³, escrito como apresentação ao trabalho de J.-J. Courtine (1981), aponta o reconhecimento das contribuições dos estudos de Foucault para a Análise do Discurso. O texto consiste numa profunda autocrítica, num movimento de afastamento das posições althusserianas em direção às propostas foucaultianas.

¹³ Em prefácio para Courtine (2014).

O trabalho de Courtine, segundo Pêcheux, servirá para mostrar que “é chegado o tempo de começar a partir os espelhos” [...] Para Pêcheux, o trabalho de Courtine (1981) traz à luz e problematiza esse espelhamento, na medida em que ele interroga a história das práticas comunistas por meio da análise da heterogeneidade constitutiva de sua discursividade. Essa abordagem é possibilitada pela apreensão das ideias de Foucault, principalmente do seu conceito de “formação discursiva” para a análise do interdiscurso e das heterogeneidades. Foi a partir dessa releitura que Courtine faz da *Arqueologia do Saber* que a análise do discurso – que em sua primeira fase tratava de *corpus* como se fossem homogêneos – se encaminhou para os estudos da alteridade, da heterogeneidade. [...] Ele toma, portanto, um caminho que é, política e teoricamente, “desconfortável”, apontando, ao mesmo tempo, falhas teóricas e falhas políticas nos pressupostos de base da análise do discurso, fortemente centrados nas teses althusserianas (GREGOLIN, 2006, p. 173-174).

No interior da AD, muitos pesquisadores da Linguística fundamentam suas pesquisas no autor. Neste sentido, retomaremos em que consiste tal abordagem, a dos trabalhos foucaultianos no campo da AD.

2. PENSAR COM FOUCAULT

“reler Foucault não é ‘aplicá-lo’ à AD, é trabalhar sua perspectiva no interior da AD” (COURTINE, 2009, p.82)

Michel Foucault tencionou estudar os discursos, nunca a “língua”. Conforme afirma Gregolin, tal fato acarreta críticas frequentes, “quando se alude a “uma teoria do discurso em Foucault”, é que “ele não tem uma teoria linguística”. Os enunciados foucaultiano, que embasa diversos trabalhos em AD, entretanto, podem ter substância linguística, o que requer uma teoria da linguagem (2006, p.94).

Neste capítulo, discorreremos sobre a fase arqueológica de Foucault para, posteriormente, elucidar conceitos da arqueologia. Em seguida, debruçando essencialmente sobre os trabalhos de Foucault, apresentamos reflexões de Khalil (2014) sobre a materialidade linguística em Foucault. Posteriormente, seguindo tais reflexões, discorreremos sobre o analista do discurso frente o discurso foucaultiano e as materialidades linguísticas.

Apresentaremos de forma detalhada os trabalhos de Michel Foucault, no que concernem as preocupações de pesquisa com os campos de saber e poder. Não nos propomos a fazer análises utilizando todos os temas definidos a seguir, mas a explicitação de sua teoria guia nosso olhar sobre o objeto de pesquisa.

2.1 A arqueologia foucaultiana

Sem se propor a criar uma teoria ou uma metodologia, o objetivo das pesquisas operadas por Michel Foucault “foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos” (FOUCAULT, 1982 [1995], p.273). Para isso, a obra foucaultiana percorre três eixos problematizadores, que lidam com “três modos de subjetivação que transformam os seres humanos em sujeitos” (ibid.): (1) os modos de investigação; (2) as práticas divisoras e (3) o modo pelo qual um ser humano torna-se sujeito. Trata-se de perspectivas de análises comumente denominadas, respectivamente, de Arqueologia do Saber,

Genealogia do Poder e Ética e Estética de si. Esses eixos se compõem em panoramas analíticos interdependentes e complementares, com distanciamentos e aproximações.

Se, por um lado, na primeira época dos estudos de Foucault tratava-se de averiguar “os saberes que embasam a cultura ocidental, de buscar o método arqueológico para entender a história desses saberes” (GREGOLIN, 2006, p.55); em seu segundo momento de pesquisas, Foucault buscava o porquê dos saberes e sua relação com o poder, “sua atenção voltar-se-á para as práticas do poder, para as relações que se estabelecem entre o saber e o poder” (GREGOLIN, 2006, p.57). De acordo com tais considerações, Foucault investigava o poder para depreender o surgimento dos saberes, para isso, analisa os dispositivos de poder nas sociedades disciplinares”, instituições criadas para controlar os corpos – como nas escolas e nas prisões. Caminhando para um terceiro momento, Foucault examina questões de constituição do sujeito, da ética e estética de si, segundo as técnicas de si, a governamentalidade. De acordo com Gregolin (2006), os processos de subjetivação instituem, para os sujeitos, a ideia de identidade. A autora ainda afirma: “O sujeito é, portanto, o lugar para onde Foucault olhará na construção de sua obra. Ele é o seu objeto, seja enquanto objeto de saber, seja enquanto objeto de poder, seja enquanto objeto de construção identitária” (GREGOLIN, 2006, p. 58).

Pensando o tema do método e da teoria, na conversa *Os intelectuais e o poder* (2011) – entre Foucault e Deleuze –, a teoria é explorada como uma caixa de ferramentas, assim: “[a teoria] é preciso que sirva, é preciso que funcione. E não para si mesma. Se não há pessoas para utilizá-la, a começar pelo próprio teórico que deixa então de ser teórico, é que ela não vale nada ou que o momento ainda não chegou. Não se refaz uma teoria, fazem-se outras; há outras a serem feitas”.

Destarte, propomos pensar com Foucault de forma a levar em conta a caixa de ferramentas por ele delineada e as contingências de sua aplicação como ferramenta de pesquisa. Assim, devemos atentar as três épocas de Foucault de forma una e que, dependendo do campo em que se inclui, faz emergir conjuntos característicos de questões que constituem os processos de subjetivação: a problematização dos saberes/discursos e verdade, os modos das relações de poder e os modos de constituição dos sujeitos.

Assim, adotamos o entendimento arqueogenealógico como ferramenta de pesquisa. Essa perspectiva de trabalho nos possibilita organizar e concatenar as práticas discursivas e não discursivas, assim como as produções e formações discursivas e não discursivas. A arqueogenealogia não é vista como um conceito, mas como uma conjuntura prático-metodológica.

Então, por meio do método arqueogenealógico, busca-se responder ao questionamento: “como apareceu um determinado enunciado, e não outro em seu lugar?” (FOUCAULT, 1969 [2014, p.33]), levando em conta que a emergência dos enunciados está em confluência com outros, em formas de coexistência autorizadas, tal qual os sujeitos, que devem ter posição abalizada; daí a importante busca pela ordem do discurso, que rege a emergência dos discursos.

Esse método, segundo Gregolin (2006, p. 71-72),

envolve a escavação, a restauração e a exposição de discursos, a fim de enxergar a positividade do saber em um determinado momento histórico. Ele se constitui na busca de elementos que possam ser articulados entre si e que fornecem um panorama coerente das condições de produção de um saber em certa época. Analisando a extensa rede que constitui as positividades do saber, a arqueologia procura não as ideias, mas os próprios discursos enquanto práticas descontínuas que obedecem a certas regras; centrando-se nas práticas discursivas, Foucault pensa o método arqueológico não como uma “doxologia”, isto é, a análise “não vai, em progressão lenta, do campo confuso da opinião à singularidade do sistema ou à estabilidade definitiva da ciência” (FOUCAULT, 1969b [1986, p. 160]), mas investiga as diferentes modalidades de discurso que circulam em certa época.

As fases da “Arqueologia” e da “Genealogia” atuam num nível de coerência e de verticalidade em que os conceitos de acontecimento, enunciado, arquivo, etc. podem ser aprofundados dependendo do alcance que a genealogia oferece e que a ela se alia. É o que a perspectiva arqueogenealógica diz respeito. Neste sentido, apreende-se o homem como produção do poder e também como objeto de saber (MACHADO, 2015, p.26). Machado ainda completa:

a investigação do saber não deve remeter a um sujeito de conhecimento que seria sua origem, mas a relações de poder que o constituem. Não há saber neutro. Todo saber é político. E isso não porque cai nas malhas do Estado, é apropriado por ele, que dele se serve como instrumento de dominação, descaracterizando seu núcleo essencial, mas porque **todo saber tem sua gênese em relações de poder** (2015, p.28, grifo nosso).

É basilar estabelecer que a análise de saber e poder se implicam mutuamente, já que as relações de poder dependem da constituição de um campo de saber, do mesmo modo que todo saber constitui novas relações de poder; todo ponto de exercício do poder, é, ao mesmo tempo, um lugar de formação de saber”, assim “o saber funciona na sociedade dotado de poder. É como saber que tem poder” (MACHADO, 2015, p.28).

A maneira mútua e complementar que o saber e podem se implicam demonstram que as relações de poder constroem novos campos de saber e, por sua vez, todo saber constitui novas relações de poder; sendo assim, o ponto de execução do poder é, concomitantemente, um lugar

de formação de saber. A pesquisa genealógica toma o saber como peça de um dispositivo político que se articula com a estrutura econômica, portanto, o saber deve ser compreendido como materialidade, prática e acontecimento.

O corpo social é constantemente perpassado, caracterizado e constituído pelas variadas relações de poder. Tais relações de poder sempre se integram e se constituem com uma produção, circulação, acumulação e funcionamento do discurso; essa integração entre poder e discurso implica a submissão do poder à produção de verdade, assim como seu exercício; como afirma Foucault, o poder tem tamanha intensidade e constância, que “somos obrigados pelo poder a produzir a verdade, somos obrigados ou condenados a confessar a verdade ou encontrá-la”, além disso, “estamos submetidos à verdade também no sentido em que ela é lei e produz o discurso verdadeiro que decide, transmite e reproduz efeitos de poder” (FOUCAULT, 1979, [2015, p. 279]).

Em suma, se na arqueologia a preocupação de Foucault é responder **como** os saberes apareciam e se transformavam, privilegiando as inter-relações discursivas e sua articulação com as instituições, a proposta genealógica tem como ponto de partida a questão do **porquê** dos saberes, explicando sua existência e suas transformações como peças de relações de poder ou em um dispositivo político.

Parece-nos oportuno partir para as considerações e concepções da fase arqueológica empreendida por Foucault.

2.1.1 A arqueologia e o método arqueológico: explicitação de temas e conceitos

Os primeiros trabalhos de Michel Foucault focalizam a análise dos sistemas de instituições e práticas discursivas historicamente posicionados. As análises históricas operadas por Michel Foucault são denominadas arqueológicas com o objetivo de distingui-las da história das ciências e das ideias.

Quando indagado sobre seus dois primeiros trabalhos: História da loucura (1961) e Nascimento da clínica (1963), Foucault afirma que procurou realizar análises sociológicas e investigou se não existia “nas diferentes atividades que integram o sistema social e mesmo naquelas que são menos visíveis, mais ocultas e mais discretas, algumas das escolhas originais mais fundamentais para nossa cultura e nossa civilização” (FOUCAULT, 1971, nº 82, p.108

apud BERT, 2013, p. 49). As análises sociológicas das instituições compreendem um modo de determinar as relações entre o campo do poder e o campo do saber, definindo os diversos poderes e questionando como os efeitos de verdade de uma ciência tem, concomitantemente, efeitos de poder.

Nas análises, Foucault toma como ponto de partida a singularidade das técnicas de poder que perpassam pelas instituições para tentar estabelecer a maneira como as normas específicas foram difundidos para toda a esfera social e assim, a constituição dos sujeitos excluídos da racionalidade.

Em *História da loucura* (1961), Foucault tematiza o discurso psiquiátrico, mormente o que lhe é anterior ou posterior, tendo a constituição das condições históricas de emergência dos discursos e das práticas acerca do louco enquanto doente mental como seu objetivo central. Trata-se de demonstrar que as condições econômicas e sociais desempenham papel fundamental na constituição dos conceitos de loucura; não se trata de relacionar as condições econômicas e políticas com a loucura objetivando mostrar que ela advém de condições exteriores. Com o escopo de entender a distinção entre razão e desrazão enquanto fato histórico, Foucault investiga a estruturação das *épistémès* que possibilitam que os saberes coexistam. Sendo assim, ele analisa as condições de aparição do discurso do “louco” em busca de “algo além do fenomenológico – uma “estrutura” que é da ordem do impensado” (GREGOLIN, 2006, p.69).

O livro é o primeiro momento do percurso da análise histórica pautada na arqueologia, o método arqueológico permite que o discurso seja analisado em outros domínios, como as instituições, os processos econômicos, as práticas políticas. Em seu trabalho seguinte, *O Nascimento da Clínica* (1963), Foucault se distancia de seus estudos envolvidos na análise das práticas sociais “que tentam significar e controlar a profunda e universal experiência subjetiva da loucura para examinar as práticas que permitem aos próprios seres humanos tratarem-se como objetos no sentido mais puro” (DREYFUS & RABINOW, 2010, p.19).

Neste momento, Foucault volta sua análise para o olhar do médico, para o interior da linguagem médica, em seu funcionamento. Ele procura, com o objetivo de estabelecer o discurso médico na história, determinar as condições de possibilidade da experiência médica na época moderna. “Olhando para a história descontínua da clínica, Foucault propõe a análise da formação de um saber e de um poder que são típicos da sociedade moderna: o pensamento médico se estruturou por meio da divisão entre o normal e o anormal” (GREGOLIN, 2006, p. 73)

A arqueologia – e o método arqueológico, ainda não explicitado – investiga os discursos na qualidade de práticas descontínuas que obedecem a certas regras. O arqueólogo, diante de todo tipo de discurso de saber, analisa a produção de discursos em relação à formação de estratégias e de relações de força. Segundo Machado (1981, p.122), *História da loucura é* atravessada pela dicotomia estrutural que trata do conhecimento que expressa as teorias sistemáticas da relação do louco no espaço institucional do internamento, nível definido pelo objeto da arqueologia. *Nascimento da clínica* pretende constatar o conhecimento médico através do olhar e da linguagem, no caso o olhar sendo considerado como mais substancial, como ponto de referência para a análise da linguagem. Por outro lado, *O Nascimento da clínica* “ainda não utiliza a noção de saber como categoria metodológica que situa o objeto próprio da análise” (MACHADO, op. cit., p.122). Em contrapartida, somente em *As palavras e as coisas* (1966) é que aparece “a elaboração de uma distinção entre a arqueologia e a história epistemológica baseada na diferença entre a ciência e o saber” (ibidem).

O subtítulo de *As palavras e as coisas* já indica claramente seu objetivo: realizar uma arqueologia das ciências humanas, explorando diferentes épocas e saberes, examinando a formação e organização do modo de existência das ciências humanas de acordo com seus saberes de importância e interesse.

Foucault analisa a positividade das ciências humanas por meio de suas relações com as ciências empíricas e a filosofia moderna, sendo que elas tem a capacidade de elucidar a aparição das ciências humanas, isto é, dos discursos chamados de ciências humanas, dado que “é com elas que o homem passa a desempenhar duas funções diferentes e complementares no âmbito do saber”: elemento das coisas empíricas que manifestam atividade humana por um lado e por outro, o homem como fundamento, como aquilo que torna possível qualquer saber (MACHADO, op. cit., p.125). Neste sentido, Machado ainda completa (p.135):

O homem se descobre como um ser finito através das empiricidades porque como sujeito de conhecimento é também um ser finito e descobre, mais fundamentalmente, a finitude de seu corpo, de seu desejo, de sua linguagem. Se, no primeiro caso, o homem é determinado, e portanto dominado, pela vida, pelo trabalho e pela linguagem na medida em que não pode educar de aparecer como um objeto como um ser naturalizado e historicizado, agora, porém, ele é condição de possibilidade, fundamento a partir de que é possível que o homem seja empiricamente finito. Estabelece-se assim uma correlação entre o homem como objeto e o homem como sujeito de conhecimento que mostra justamente a dupla função que o modo de ser do homem desempenha no saber moderno. Essa dupla posição do homem na configuração do saber moderno constitui o *a priori* histórico¹⁴ que explica o aparecimento das ciências humanas.

¹⁴ Conceito que será abordado e explicado posteriormente neste texto.

Sendo assim, as ciências humanas passam a considerar o homem como representação, não mais como objeto, isto porque sua existência é vista como fato empírico e fundamento filosófico.

A reflexão metodológica da obra define como seu objeto de análise a *épistémè*, conceito concebido a partir da noção de saber e compreendido como a base de possibilidades para que os saberes surjam, existam e habitem o mesmo espaço em um dado momento histórico. “A *épistémè* é a ordem específica do saber; é a configuração, a disposição que o saber assume em determinada época e que lhe confere uma positividade enquanto saber” (MACHADO, op. cit., p. 148-149). A *épistémè* não é o mesmo que saber, ela significa uma procura de uma ordem interna que dá existência ao saber. A ideia de *épistémè* é posteriormente substituída pelo conceito de práticas discursivas, já que *épistémè* se situa de forma muito próxima da proposta estruturalista, além de que “a ideia de “prática” acentua o caráter de luta política que Foucault imprimirá aos enunciados na produção da História” (GREGOLIN, 2006, p.85).

Estes três primeiros trabalhos de Foucault citadas suscitaram o desenvolvimento deste método original em relação aos métodos da história das ideias e das ciências. Este método foi continuamente revisto, reordenado, retificado. As obras marcam a tentativa de construir a história dos saberes das ciências humanas, que tomam o homem como objeto. O livro *As palavras e as coisas* levantou muitas discussões e pesquisas que, em sua maioria, interpretaram mal ou ignoraram o que Foucault projetou (MACHADO, op. cit., p.159). Isso leva Michel Foucault a escrever *A arqueologia do saber* (1969), livro de explicitação metodológica, que propõe dar seguimento ao que “fizera às cegas” nas obras anteriores estabelecer suas categorias de análise, superar suas dificuldades e problemas, encontrar novos caminhos para sua proposta teórica e posicionar-se teórica e politicamente. Gregolin (p.85, grifos do autor) afirma que “resultam na Arqueologia vários reordenamentos, sendo o mais importante deles a aproximação de Foucault com as teses da “nova história”, o que traz como efeito a centralidade da relação entre as *práticas discursivas* e a produção histórica dos sentidos”.

O método arqueológico, agora explicitado em termos teórico e metodológicos, procura “compreender a irrupção dos acontecimentos discursivos, investigando as condições (histórico-sociais) que possibilitam o seu aparecimento” (GREGOLIN, 2006, p.86).

Em seguida, discutiremos os principais conceitos ligados à teoria dos discursos na *Arqueologia do saber*.

Partindo da premissa de que a língua constitui um sistema para enunciados possíveis, insto é, regras finitas agrupadas que permitem limitados desempenhos, Foucault propõe a compreensão dos **acontecimentos discursivos** que possibilitam a instauração e o assentamento dos objetos em nossa cultura. Assim sendo, questiona-se “segundo que regras um enunciado foi constituído e, conseqüentemente, segundo que regras outros enunciados semelhantes poderiam ser construídos?” e também, “como apareceu um determinado enunciado, e não outro em seu lugar?” (FOUCAULT, 1969)¹⁵.

Refletindo sobre a análise do campo discursivo, Foucault (2014, p.34) afirma:

A análise do campo discursivo é orientada de forma inteiramente diferente; trata-se de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação exclui. Não se busca, sob o que está manifesto, a conversa semissilenciosa de um outro, como discurso: deve-se mostrar por que não poderia ser outro, como exclui qualquer outro, como ocupa, por meio dos outros e relacionado a eles, um lugar que nenhum outro poderia ocupar. A questão pertinente a uma tal análise poderia ser assim formulada: que singular existência é esta que vem a tona no que se diz e em nenhuma outra parte?

A emergência de um acontecimento discursivo pressupõe jogos de relações com outros enunciados e por esse motivo, é necessário descrever essas articulações, que revelam repetição e singularidade nos enunciados, relacionados à memória, mas abertos à repetição, ligados ao passado e ao futuro.

As análises arqueológicas compreendem, propriamente, análises de discursos, no entanto, a novidade das análises está em como os discursos são tematizados: são abordados em um nível anterior à sua classificação em tipos, quando limitadas por divisões tradicionais em domínios, ou seja, os discursos não são distribuídos em filosofia, ciência, poesia, etc. Segundo Foucault, a análise arqueológica examina os discursos num nível mais elementar, neutros enquanto sendo discursos.

Essa delimitação tradicional dos discursos é refutada por Foucault, uma vez que muitas categorias de unidades passaram por mudanças em sua compreensão até o presente, como a política e a literatura. Portanto, os discursos não têm premissas de unidade, por esse motivo, a proposta de analisá-los como uma dispersão. Então, Foucault propõe quatro hipóteses sobre o que faz a unidade de um discurso:

¹⁵ A partir de agora, Foucault (2014).

- 1) O que faz a unidade de um discurso não é o objeto a que ele se refere. É o conjunto de formulações a seu respeito.
- 2) A organização de um discurso não é presidida por sua forma de encadeamento, uma forma constante de enunciação ou um “estilo”. Trata-se antes de um grupo de enunciações heterogêneas em coexistência em uma disciplina.
- 3) A unidade de um discurso não é um sistema fechado. É preciso explicar o aparecimento de novos conceitos, só possível pela definição de um sistema de formação dos conceitos.
- 4) Não é a presença de um mesmo tema que serve de princípio de individualização dos conceitos. Assim, é preciso definir um campo de possibilidades temáticas, a regra de formação de unidade.

Desse modo, a análise arqueológica procura analisar os discursos em seu nível de neutralidade, no que concerne a unidades viáveis. Assim sendo, o ponto de partida d'A Arqueologia do Saber é a análise de discursos descritas segundo uma dispersão, com o objetivo de determinar regularidades que operem como lei de dispersão. É perscrutada a exequibilidade de estabelecer sistemas de dispersão entre os elementos do discurso para buscar uma forma de regularidade. A análise de um enunciado deve considerar a regularidade e a dispersão que produzem os sentidos, uma vez que o enunciado é integrado pela singularidade e dispersão, então, descrever enunciados é detectar a regularidade a partir da exposição da dispersão dos sentidos, suas correlações, posições, transformações. Assim, Foucault descreve a definição de **formação discursiva**:

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma *formação discursiva*. (FOUCAULT, 2014, p.47, grifos do autor)

Trata-se de formular regras capazes de reger a formação dos discursos que determinam uma formação discursiva: as **regras de formação**, que são as condições de existência de um discurso, as condições a que estão submetidos os elementos: objetos, modalidade de enunciação, conceitos, escolhas temáticas. As regras de formação são condições de existência, coexistência, manutenção, modificação e desaparecimento em uma dada repartição discursiva.

Machado (1981, p. 163) conclui: “em suma, um discurso, considerado como dispersão de elementos, pode ser descrito como regularidade e portanto, individualizado, descrito em sua singularidade, se suas regras de formações forem determinadas nos diversos níveis”. Esses níveis são:

1. **A formação dos objetos:** refere-se à definição dos objetos correlacionando-os ao conjunto de regras que possibilitam constituí-los como objetos de discurso e instituem suas condições de aparecimento histórico. Quanto a seus objetos, uma formação discursiva se define “se se puder estabelecer um conjunto semelhante; se se puder mostrar como qualquer objeto do discurso em questão aí se encontra seu lugar e sua lei de aparecimento; se se puder mostrar que ele pode dar origem, simultânea ou sucessivamente, a objetos que se excluem, sem que ele próprio tenha de se modificar” (FOUCAULT, 2014, p.54). Por esse motivo, algumas observações e consequências: (a) não se pode falar qualquer coisa em qualquer época; (b) o objeto aparece graças a condições positivas de um feixe complexo de relações e justapõe-se a outros objetos e situa-se em relação a eles, por isso, para analisá-lo, deve-se colocá-lo em um campo de exterioridade; (c) existe um espaço articulado de descrições possíveis: o *sistema de relações primárias ou reais*, o *sistema de relações secundárias ou reflexivas* e o *sistema de relações discursivas*; (d) as relações discursivas, que não são externas ao discurso, mas se encontram em seu limite, isso significa que elas oferecem ao discurso objetos de que ele pode falar “determinam o feixe de relações que o discurso deve efetuar para poder falar de tais objetos, para poder abordá-los, nomeá-los, analisá-los, classificá-los, explicá-los, etc” (FOUCAULT, 2014, p.56). Essas relações caracterizam o discurso enquanto *prática* que formam sistematicamente os objetos de que falamos, não as condições em que ele se desenvolve. Foucault (2014, p.59) ainda atesta: “analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva”. Essas regras definem o regime dos objetos.

2. **A formação das modalidades enunciativas:** as diversas modalidades de enunciação remetem à função de um sujeito, manifestam sua dispersão, assim sendo, deve se perguntar: *quem fala*, *os lugares institucionais* de onde vem o discurso, *as posições do sujeito*. Se por um lado o regime dos objetos de uma formação discursiva não se define pelas palavras e as coisas, por outro, o regime de enunciações não deve ser definido por um sujeito transcendental ou por uma subjetividade psicológica.

3. **A formação dos conceitos:** é necessário descrever a organização do campo de enunciados em que os conceitos surgem e circulam, trata-se de considerar as regras que tornam possível que os conceitos apareçam e se transformem. (a) Essa organização compreende as formas de sucessão das diversas *posições de series enunciativas*, os diversos tipos de *correlação de enunciados* e os diversos *esquemas retóricos* segundo os quais se combina os grupos de enunciados: “é um conjunto de regras para dispor em serie enunciados, um conjunto obrigatório

de esquema de dependências, de ordem e de sucessões em que se distribuem os elementos recorrentes que podem valer como conceitos” (FOUCAULT, 2014, p.68). (b) A composição do campo enunciativo também concebe as formas de *coexistência*. Elas delineiam, inicialmente, um *campo de presença*, que, depois de distinguido, permite a descrição de um *campo de concomitância*. Por fim, o *campo enunciativo* que compreende o que se poderia designar um *domínio de memória*. (c) Finalmente, os *procedimentos de intervenção* podem ser aplicados aos enunciados, tais procedimentos podem aparecer nas técnicas de escrita, os modos de transcrição dos enunciados, os métodos de tradução dos enunciados quantitativos em formulações qualitativas e vice-versa, os meios utilizados para aumentar a aproximação dos enunciados e refinar sua exatidão, a delimitação do domínio de validade dos enunciados, a maneira pelo qual se transfere um tipo de enunciado de um campo de aplicação a outro e os métodos de sistematização de proposições que já existem por terem sido formuladas anteriormente, mas em separado. É o modo em que esses diferentes elementos estão relacionados uns aos outros que permite circunscrever o grupo de conceitos de uma formação discursiva, o sistema de formação conceitual é composto por um amplo feixe de relações.

4. **A formação das estratégias:** os diversos discursos concernem às disposições de conceitos, a reordenação de objetos, a certos tipos de enunciação que compõem, segundo seu nível de coerência, de rigor e de estabilidade, temas ou teorias. Esses *temas* e *teorias* são chamados de *estratégias*. Uma vez especificado o sistema de formação das diferentes estratégias que se desenrolam uma formação discursiva, ou seja, se se puder demonstrar como todas advém de um mesmo jogo de relações, pode-se individualizar a formação discursiva.

O termo **enunciado**, que foi amplamente utilizado, é compreendido, por Foucault, como o átomo do discurso, isto é, a unidade elementar do discurso. Descrever o enunciado é, destarte, fundamental, já que o discurso é descrito como um conjunto de enunciados.

Partindo de disparidades entre o conceito de enunciado e as unidades frase, proposição e ato de fala, o enunciado não está no mesmo nível da frase ou da preposição, pois critérios lógicos ou gramaticais não são utilizados na análise arqueológica. No entanto, as unidades da frase e da proposição necessitam da presença de um enunciado para que existam, que as façam existir em tempo e espaço determinados, desse modo, o enunciado é definido como a condição de existência.

O enunciado é “uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço” (FOUCAULT,

2014, p.105). O enunciado é uma **função enunciativa**, no sentido de que é determinado por regras histórico-sociais que determinam e possibilitam que ele seja enunciado por um sujeito em um lugar institucional. A descrição arqueológica refere-se à descrição do exercício da função enunciativa.

Para caracterizar esta forma original de condição de existência própria dos signos verbais, Foucault primeiramente prescreve o enunciado com seu **referencial**, ou seja, com aquilo que enuncia, que permite que toda série de signos receba ou não um valor de verdade: “o referencial do enunciado forma o lugar, a condição, o campo de emergência, a instância de diferenciação dos indivíduos ou dos objetos, dos estados de coisas e das relações que são postas em jogo pelo próprio enunciado; define as possibilidades de aparecimento e de delimitação do que dá à frase seu sentido, à proposição seu valor de verdade” (FOUCAULT, 2014, p.110-111). O referencial é a condição de emergência, diferenciação e desaparecimento dos objetos, é uma função de existência que relaciona as unidades dos signos.

Seguidamente, Foucault estabelece a relação existente entre o enunciado e um **sujeito**. O sujeito do enunciado não é o autor de um enunciado ou o sujeito da frase, “ele é uma função vazia onde diferentes sujeitos podem vir tomar posição e, assim, ocupar esse lugar quando formulam o enunciado. É uma posição determinada, um espaço vazio a ser preenchido por indivíduos diferentes” (MACHADO, 1981, p.168). Para descrever uma formulação enquanto enunciado, é necessário “determinar qual é a posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito” (FOUCAULT, 2014, p.116).

Em sequência, Foucault demonstra que o modo de existência de um enunciado exige um **domínio associado** a ele. Isso significa que para que se trate de um enunciado, não basta dizer uma frase determinada em relação a um campo de objetos ou em relação determinada com um sujeito, é preciso, também relacioná-la com todo um campo adjacente. O campo associativo permite que uma série de signos de um enunciado tenha contexto determinado, um conteúdo representativo específico. Segundo Foucault (2014, p.119-120), o campo associado é constituído: pela série das outras formulações, no interior das quais um enunciado se inscreve e forma um elemento; pelo conjunto das formulações a que o enunciado se refere; pelo conjunto das formulações cuja possibilidade imediata é assegurada pelo enunciado e que podem vir depois dele como sua consequência e, finalmente, pelo conjunto de formulações cujo *status* é compartilhado pelo enunciado em questão.

Por fim, a última condição distintiva do enunciado é sua **existência material**. Ao diferenciar enunciação e enunciado, Foucault demonstra como a enunciação não é passível de

repetição, já que se dá em uma singularidade, sempre há uma outra enunciação; por outro lado, o enunciado permite repetição, pois tem um regime de materialidade repetível que o caracteriza. O enunciado “surge em sua materialidade, aparece com um *status*, entra em redes, e coloca em campos de utilização, se oferece a transferências e a modificações possíveis, se integra em operações e estratégias onde sua identidade se mantém ou se apaga” (FOUCAULT, 2014, p.128), ele não é uma coisa definitiva, dita e perdida num passado. O enunciado “circula, serve, se esquia, permite ou impede a realização de um desejo, é dócil ou rebelde a interesses, entra na ordem das contestações e das lutas, torna-se tema de apropriação ou de rivalidade” (p. 128).

A positividade de um discurso, isto é, o que o determina no tempo e no espaço, é compreendida mediante do exercício analítico da dispersão dos enunciados, da regularidade dos acontecimentos discursivos. A positividade do discurso é revelada por todas as diferentes obras, os livros dispersos, toda massa de textos que pertencem a uma mesma formação discursiva. A positividade não expõe a “verdade”, mas aponta como os enunciados se localizam num “mesmo nível”, falando “a mesma coisa”, “essa forma de positividade (e as condições de exercício da função enunciativa) define um campo em que, eventualmente, podem ser desenvolvidos identidades formais, continuidades temáticas, translações de conceitos, jogos polêmicos” (FOUCAULT, 2014, p.155). A positividade desempenha o papel do chamado ***a priori* histórico**. O *a priori* histórico é a condição de existência dos enunciados, “é o conjunto das regras que caracterizam uma prática discursiva em um certo espaço e tempo” (GREGOLIN, p.91), caracterizado por distintos tipos de positividade e escandido por formações discursivas diferentes.

Uma vez o *a priori* histórico definido e caracterizado, Foucault se põe a discorrer de “um volume complexo, em que se diferenciam regiões heterogêneas, e em que se desenrolam, segundo regras específicas, práticas que não se podem superpor” (2014, p. 157). Trata-se do conceito mais amplo d’A Arqueologia do Saber, o conceito de **arquivo**. Baseado nele, pode-se unir todos os conceitos: enunciado; discurso; práticas discursivas; *a priori* histórico; positividade; arquivo. O arquivo é:

(...) de início, a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como aparecimentos singulares. (...) O que faz com que todas as frases ditas não se acumulem indefinidamente numa massa amorfa; (...) mas que se agrupem em figuras distintas, se componham umas com as outras segundo relações múltiplas, se mantenham ou se esfumem segundo regularidades específicas. (...) É o que, na própria raiz do enunciado-acontecimento e no corpo se dá, define, desde o início, o sistema de sua enunciabilidade. (...) É o que define o modo de atualidade do enunciado-coisa; é o sistema de seu funcionamento. (...) É o que diferencia os discursos em sua existência múltipla e os especifica em sua duração própria. (2014, p.158-159).

Este movimento teórico nos propicia situar esta pesquisa em concepções teórico-práticas, que guia nosso olhar pelos discursos e enunciados. Para elucidar mais especificamente em que o ponto de vista analítico do linguista se dedica, passamos à sua elucidação.

2.2 Michel Foucault e o suporte linguístico

As pesquisas de Michel Foucault abordam, articulam e debatem temas como o discurso, o sujeito, as relações de poder, variados campos de conhecimento. No interior da Análise do Discurso, muitos linguistas recorrem às investigações foucaultianas, que tem fomentado a área com conceitos, noções, etc. É importante ressaltar que Foucault não era e nunca se propôs a ser, propriamente, um linguista; segundo Khalil (2014, p.342) “podemos dizer que Foucault não tenta instrumentalizar um modelo de análise propriamente linguística”, ele analisava as condições de possibilidade dos sentidos focalizando o que denomina o discurso.

Nesta seção, baseamo-nos no texto de Khalil (2014)¹⁶ que se propõe a realizar reflexões sobre as noções de língua e estrutura na análise arqueológica, esboçando “algumas conclusões acerca da relação entre as pesquisas com base foucaultiana na Linguística e certos conceitos considerados fundamentais no interior dessa disciplina” (p.341).

Na conferência *Linguagem e literatura*, de 1964, Foucault já esboçava a congruência entre (dadas) noções de história e estruturalismo, sendo que “a linguagem é tanto o fato das palavras acumuladas na história quanto o próprio sistema da língua” (FOUCAULT, 2000, p. 140); isso significa, como afirma Khalil, que “a questão dos movimentos no interior do próprio sistema linguístico, propiciados pela ação da história, é que parece fundamentar as especificidades da proposta apresentada por Foucault” (2014, p.331). Ainda na mesma conferência, Foucault aponta que a produção de enunciados e os sentidos que são deles decorrentes são determinados por certos traços de historicidade, além de demonstrar que os efeitos de sentidos são determinados de acordo com os lugares que são produzidos, por meio de dizeres “autorizados”, dentro de uma formação discursiva ou outra: “o que permite a um signo ser signo não é o tempo, mas espaço” (FOUCAULT, 2000b, p. 168).

¹⁶ Pela relevância do artigo em questão, decidimos apresentá-lo, mas de forma mais resumida. Todas as reflexões aqui expostas são do autor.

Posteriormente, em *As palavras e as coisas*, de 1966, Foucault propõe evidenciar como os campos do conhecimento das ciências da vida, das ciências da linguagem e das ciências econômicas compõem seus funcionamentos com relação a determinados saberes sobre o homem.

Segundo Khalil (2014, p.331):

[Em *As palavras e as coisas*], para chegar a uma concepção de linguagem coerente com a noção de ciência humana, Foucault traça um panorama que expõe diversas teorizações, passando, por exemplo, pela noção de linguagem como representação direta e natural do mundo (por essa “semelhança”, as palavras sussurrariam seus nomes aos objetos e às pessoas). Expõe-se também o modelo de racionalidade atribuído ao que Foucault denomina Idade Clássica; são constantes as referências, por exemplo, à Gramática de Port-Royal e à ideia de gramática geral que é sustentada. No decorrer do que Foucault chama de Idade Moderna, os limites da representação começam a ser questionados, abrindo espaços para a visualização de um dado homem e de uma dada história (ainda distante da historicidade proposta pelos estudos discursivos, por exemplo); no campo dos saberes linguísticos, evidenciam-se, segundo Foucault, os estudos da Filologia, fundamentalmente diacrônicos.

Os discursos que, para Foucault, são inerentes à linguagem, são elaborados por posições-sujeito construídos nos enunciados, uma vez que “a linguagem é toda ela discurso, em virtude desse singular poder de uma palavra que passa por sobre o sistema de signos em direção ao ser daquilo que é significado” (FOUCAULT, 1999, p. 132); “Não deixando de atestar a existência de um “sistema de signos”, o trecho acima ressalta o interesse principal de Foucault com relação aos estudos da linguagem: o que permite determinada significação e não outra” (KHALIL, 2014, p.332).

Na compreensão teórica foucaultiana, é destacada a “vivacidade dos traços verbais”, que constituem os discursos:

Embora o homem seja, no mundo, o único ser que fala, não constitui ciência humana conhecer as mutações fonéticas, o parentesco das línguas, a lei dos desvios semânticos; em contrapartida, poder-se-á falar de ciência humana desde que se busque definir a maneira como os indivíduos ou grupos representam as palavras, utilizam sua forma e seu sentido, compõem discursos reais, mostram e escondem neles o que pensam, dizem, talvez à sua revelia, mais ou menos do que pretendem, deixam desses pensamentos, em todo o caso, uma massa de traços verbais que é preciso decifrar e restituir, tanto quanto possível, à sua vivacidade representada” (FOUCAULT, 1999, p. 488).

Em *Resposta a uma questão* (1968), Foucault explicita e delimita seus objetos de estudo, tornando compreensível o que lhe interessa nos estudos sobre a língua e linguagem:

O que analiso em um discurso não é o sistema de sua língua, nem, de uma maneira geral, as regras formais de sua construção; pois não me preocupo em saber o que o torna legítimo, ou lhe dá sua inteligibilidade e lhe permite servir à comunicação. A questão que coloco é aquela, não dos códigos, mas dos acontecimentos: a lei da existência dos enunciados, o que os torna possíveis – eles e algum outro em seu lugar; as condições de sua emergência singular; sua correlação com outros acontecimentos anteriores ou simultâneos, discursivos ou não. (FOUCAULT, 2010, p. 9)

O que interessa a Foucault é, portanto, as “condições de possibilidade que permitem o aparecimento dos enunciados, em acontecimentos discursivos singulares – não factuais, mas produzidos no e pelo discurso” (KHALIL, 2014, p.333). Tal ponto de vista permite a aproximação da perspectiva foucaultiana aos estudos sobre enunciação e discurso.

Nos estudos do filósofo, língua, linguagem e discurso estão totalmente imbricados, pois “a língua é um conjunto de estruturas, mas os discursos são unidades de funcionamento, e a análise da linguagem em sua totalidade não pode deixar de fazer face a essa exigência fundamental [...] não somente da língua que permite dizer, mas dos discursos que foram ditos” (FOUCAULT, 2000c, p. 72). Assim sendo, o olhar de Foucault está nos discursos que são, necessariamente, selecionados e combinados por signos, ele se dedica ao que a língua permite produzir em sua aplicação. Segundo Foucault, “a linguística permitiu, enfim, analisar não somente a linguagem, mas os discursos, isto é, ela permitiu estudar o que se pode fazer com a linguagem” (FOUCAULT, 2000d, p. 166).

A língua deve ser, destarte, vinculada ao seu acontecimento, a sua historicidade:

Se não houvesse o sujeito falante para retomar a cada instante a língua, habitá-la no seu interior, contorná-la, deformá-la, utilizá-la, se não houvesse esse elemento da atividade humana, se não houvesse a palavra no próprio cerne do sistema da língua, como a língua poderia evoluir? Ora, a partir do momento em que se deixa de lado a prática humana para se considerar apenas a estrutura e as regras de coerção, é evidente que se falha novamente em relação à história (FOUCAULT, 2000a, p. 285)

O objeto de Foucault não é a língua, mas o enunciado¹⁷, que “põe em cena o que é preexistente ao momento da enunciação, uma anterioridade histórica, e, inclusive, o que se pôde/pode produzir depois do próprio enunciado, um domínio de antecipação” (KHALIL, 2014, p.337). “Quando Foucault propõe a materialidade do enunciado ele está, evidentemente pensando que há, nele, uma substância da expressão e um suporte, que envolve o linguístico” (GREGOLIN, 2006, p.94).

¹⁷ O conceito de enunciado é abordado neste trabalho.

2.3 O analista, o discurso foucaultiano e as materialidades linguísticas

O que Foucault chama de “função enunciativa” compreende as relações entre os discursos e sua materialidade, uma vez que a análise da função enunciativa leva em conta as condições materiais de emergência do acontecimento de linguagem em uma rede enunciativa, refletindo sobre o aparecimento de determinado enunciado e não outro. Sendo assim, como afirma Khalil “é nesse quadro, a propósito, que os modos de organização das materialidades (domínio de estruturas e unidades possíveis, como a frase, inclusive) adquirem fundamental importância na produção de sentidos” (2014, p.337-8).

O analista do discurso, pelo olhar foucaultiano, não se preocupa em desvendar a verdade por trás das palavras, ele se coloca, entretanto, no princípio de traçar o funcionamento das possibilidades relativas à produção de efeitos de sentido, o modo como se diz em relação a como se deixou de dizer. O analista, que deve trabalhar com materialidades efetivamente produzidas, assimila as singularidades de acontecimentos discursivos em suas modalidades de repetibilidade da materialidade em questão, frente a específicas condições de produção, investiga o porquê da disposição das materialidades, dos silenciamentos, das estratégias, etc. (KHALIL, 2014, p.339-340).

Segundo Khalil:

Quando recortamos sequências linguísticas para análise, dentro dessa perspectiva, obviamente se lida com suas condições materiais de emergência; entretanto, o que permite chamarmos uma frase de enunciado, por exemplo, é o singular tratamento conferido pelo pesquisador, que inscreverá a inscrição desse acontecimento de linguagem em uma rede enunciativa, constituída por práticas sócio-históricas. A função enunciativa permite que se reflita, sobretudo, sobre o aparecimento de determinado enunciado e não outro em seu lugar; é nesse quadro, a propósito, que os modos de organização das materialidades (domínio de estruturas e unidades possíveis, como a frase, inclusive) adquirem fundamental importância na produção de sentidos (p.337).

O autor ainda completa:

As materialidades verbais e não verbais são constitutivas do enunciado e os efeitos de sentido não podem deixar de supor a repetibilidade dessas materialidades. Para Foucault, o regime de materialidade repetível caracteriza o enunciado. Isso implica sustentar que “a enunciação é um acontecimento que não se repete” (FOUCAULT, 2000e, p. 116), enquanto a materialidade do enunciado pode se repetir e é justamente a partir dessa possibilidade que um mesmo signo, por exemplo, recebe determinações

semelhantes ou divergentes a depender das formações discursivas envolvidas e das condições de produção dos acontecimentos discursivos (p.339).

3. A DELEMITAÇÃO DE UM OBJETO DE PESQUISA

Neste capítulo, voltamos nosso olhar para o ensino de E/LE nos currículos nacionais: num primeiro momento, traçamos um percurso histórico do ensino desta língua no currículos escolares nacionais e, em seguida, apontamos considerações reflexivas sobre a Lei nº 11.161/2005, a Lei do Espanhol.

Tal reconstituição é importante para proporcionar o olhar discursivo o qual se vincula nossa pesquisa, por compreendermos que a oferta, assim como a formação de professores de E/LE, é fruto de determinadas práticas discursivas e inscrita numa conjuntura sócio-histórica.

Sendo assim, apresentaremos a presença (ou não) do espanhol nos documentos oficiais no contexto educacional brasileiro. Nesta constituição referencial sobre a língua espanhola, retomamos as atentas leituras de Chagas (1967), Leffa (1999), González (2001), Celada (2002), Picanço (2003), Daher (2006) e Rodrigues (2010). Espera-se que esta reconstituição ofereça vias para a compreensão de que a história e a memória sobre o ensino de Espanhol no Brasil são ligadas à configurações de saber e gestos de poder.

3.1 O Espanhol e as línguas estrangeiras nos currículos escolares nacionais

A criação do Colégio Pedro II, em 1837 no Rio de Janeiro, é um importante marco para o ensino de língua estrangeira no Brasil. Um dos primeiros estabelecimentos oficiais de estudos secundários, o colégio oferecia o ensino de línguas estrangeiras modernas em igualdade com as línguas clássicas. Baseado no modelo francês de educação, a base primordial do colégio clássico era os estudos literários, visando uma formação clássico-humanista desejada pela elite, com o objetivo de ingresso nas universidades. É o Colégio Pedro II a primeira referência da presença do ensino de língua espanhola nos currículos da educação básica em 1919.

O Decreto-Lei nº 19.890 de 18 de abril de 1931, que dispõe sobre a organização do ensino secundário, tinha o pressuposto de democratizar a escola secundária e de integralizá-la a objetivos tidos como verdadeiros, como preparar os alunos para a universidade por meio dos “cursos complementares” e realizar uma formação integral dos adolescentes por meio do “curso fundamental”. No âmbito das línguas estrangeiras, a Reforma Francisco de Campos

proporcionou que as línguas modernas ocupassem posição correlata aos idiomas clássicos, no entanto, a preferência ainda permaneceu no latim. Segundo Chagas (1967, p.110), a reforma “constituiu a primeira tentativa realmente séria já empreendida entre nós para realizar o estudo dos idiomas modernos”. Neste momento, é incluído o ensino obrigatório das línguas modernas inglês, francês e alemão e o italiano como facultativo. O espanhol não faz parte dos currículos.

As universidades brasileiras nasceram a partir da década de 30 e os cursos de Letras, em sua maioria, incluíam a especialidade de Língua e Literatura Espanhola. A Literatura, entretanto, era muitas vezes restringida à produzida na Espanha até 1951, que “*ocupaba un lugar central en esos cursos, ya que las lenguas extranjerias eran vistas sólo como instrumentos que, fundamentalmente, permitían el acceso al universo de los textos literarios*” (González, 2001). Ainda segundo González, quando a USP foi criada em 1934, a especialidade Espanhol já constava nos currículos.

Em 9 de abril de 1942, com Decreto-lei nº 4.244 – a Reforma Capanema – ocorre, de maneira significativa, a valorização do ensino de idiomas clássicos e modernos. É neste momento que o espanhol passa a integrar o currículo obrigatório das escolas brasileiras. Sobre este período, Leffa afirma:

A Reforma Capanema, ainda que criticada por alguns educadores como um documento fascista pela sua exaltação do nacionalismo, foi, paradoxalmente, a reforma que deu mais importância ao ensino das línguas estrangeiras. Todos os alunos, desde o ginásio até o científico ou clássico, estudavam latim, francês, inglês e espanhol. Muitos terminavam o ensino médio lendo os autores nos originais e, pelo que se pode perceber através de alguns depoimentos da época, apreciando o que liam, desde as églogas de Virgílio até os romances de Hemingway. Visto de uma perspectiva histórica, as décadas de 40 e 50, sob a Reforma Capanema, formam os anos dourados das línguas estrangeiras no Brasil (1999, p. 11-12).

Outro importante documento para um retrato das línguas estrangeiras nas escolas brasileiras é a Lei de Diretrizes e Bases (doravante LDB) de 1961, publicada em 10 de dezembro. É importante ressaltar que, neste período, o ensino de língua estrangeira foi suprimido dos documentos legais, como afirma Rodrigues (2010, p.90): “a textualidade da LDB de 1961 opera um apagamento sobre as línguas estrangeiras que habitavam o espaço escolar até aquele momento por meio da exclusão absoluta desse sintagma na materialidade da lei”. Os conselhos estaduais de educação tornam-se os responsáveis pelas línguas estrangeiras; o latim foi progressivamente retirado dos currículos, o inglês permaneceu sem muitas alterações, o francês ou foi retirado ou teve sua carga horária semanal diminuída e houve a diminuição das

ofertas de espanhol (CHAGAS, 1967); “a LDB do início da década de 60, reduziu o ensino de línguas a menos de 2/3 do que foi durante a Reforma Capanema” (LEFFA, 1999, p. 13).

A LDB de 61 foi introduzida numa conjuntura da educação brasileira em que o interesse da sociedade se pautava nas línguas veiculares, ao passo que as línguas referenciais¹⁸ iam perdendo espaço (CELADA, 2002; RODRIGUES, 2010). A supressão ocorrida com as línguas estrangeiras corrobora para a definição paulatina do ensino de inglês. Como afirma González (op. cit., grifos do autor):

Hasta la década del 60, el español era una lengua extranjera estudiada en los colegios públicos secundarios brasileños, a la par de otras como el inglés, el francés y el italiano. Con la dictadura militar impuesta en 1964, la legislación pasó a exigir el estudio de «una lengua extranjera» y ésta, en adelante, sería casi exclusivamente el inglés.

Quando o autor menciona “*una lengua extranjera*”, ele se refere a determinação do inglês que, nas circunstâncias dos anos 60, a reconfiguração das línguas no espaço escolar transformou o inglês em sinônimo de língua estrangeira que, em prática e na maioria dos casos, se torna exclusiva até os dias de hoje. Baseando-se na leitura de Morales & Porto (1964), Rodrigues (2010, p.90) aponta condições de produção pontuais daquele período que favoreciam o inglês como definição de língua estrangeira, como “o fato de que o inglês era “a” língua veicular do momento e de basear sua publicidade no acesso ao mercado de trabalho que seu domínio garantiria” e também “o número de professores já habilitados para ensinar essa língua e o volume de materiais didáticos para as aulas de inglês para estrangeiros disponíveis naquele momento no mercado brasileiro, que eram significativamente superiores aos de outras línguas”.

A LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971, ressalta a importância da educação formal com ênfase na habilitação profissional. Segundo Leffa (op. cit.):

A redução de um ano de escolaridade e a necessidade de se introduzir a habilitação profissional provocaram uma redução drástica nas horas de ensino de língua estrangeira, agravada ainda por um parecer posterior do Conselho Federal de que a língua estrangeira seria “dada por acréscimo” dentro das condições de cada estabelecimento. Muitas escolas tiraram a língua estrangeira do 1o. grau, e no segundo grau, não ofereciam mais do que uma hora por semana, às vezes durante apenas um ano. Inúmeros alunos, principalmente do supletivo, passaram pelo 1o. e 2o. graus, sem nunca terem visto uma língua estrangeira.

¹⁸ Ainda nesta seção usaremos a definição de Celada (2002) pra línguas veiculares e línguas referenciais.

A LDB de 71 não garantiu a permanência do ensino de língua espanhola nas escolas brasileiras e isso acarretou no senso comum que acredita que não se aprende e que é impossível aprender línguas estrangeiras nas escolas regulares.

Como afirma Daher (2006, p.7):

Con las Leyes de Diretrizes e Bases nº 4024/61 y no 5692/71 que transforman la lengua extranjera (LE) en Disciplina Complementaria al Núcleo Pedagógico / Parte Diversificada, se deja a criterio de las escuelas la posibilidad de elección del idioma a enseñar. De este modo, en menos de veinte años de implantación, el español acaba saliendo del espacio educativo, en el que permanecen únicamente el inglés y/o el francés

O ensino de língua estrangeira volta a ser incorporado nos currículos com caráter obrigatório com o advento da Lei 9.394 de 1996, conhecida como LDB de 96. As línguas estrangeiras têm obrigatoriedade a partir da 5ª série do ensino fundamental e também no ensino médio. Neste caso, apenas uma língua é obrigatória e a hegemonia do inglês permanece.

Na LDB de 96, destacamos o artigo 26º, Parágrafo 5º:

“(…) será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição”; e na seção referente ao Ensino Médio, o artigo 36º – III “será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição”

Ao analisar o fragmento da lei exposto, Rodrigues (2010, p.102-103) destaca que a LDB revela o lugar que as línguas estrangeiras passaram a ocupar desde a LDB de 1961, já que os conflitos entre escola e mercado são evidenciados. Neste sentido, há um senso-comum econômico-mercadológico que perdura sua circulação na sociedade. Além disso, quando a LDB de 96 menciona que a oferta de língua estrangeira será de acordo com a “comunidade escolar”, mas “dentro das possibilidades da instituição”, estabelece uma relação de memória com as LDBs de 61 e 71, no que se refere ao ensino de línguas estrangeiras com caráter optativo e conforme os planos e possibilidades do estabelecimento, mesmo quando alude que o ensino médio irá dispor de duas línguas estrangeiras.

Em complemento para a LDB de 96, o aparecimento dos PCN em 1998 (Parâmetros Nacionais Curriculares) revela os princípios de transversalidade que orientam a escolha das línguas estrangeiras, que devem se basear em três fatores: históricos; relativos a comunidades locais; e relativos à tradição. Tais elementos revelam preocupação no que tange o âmbito da pluralidade linguística brasileira no ensino de línguas.

É com a década de 1990 e principalmente com a assinatura do Tratado de Assunção em 1991 e a decorrente formação do Mercosul, o Mercado Comum do Sul, que o espanhol passa a fazer parte dos interesses de ensino e aprendizagem do idioma. Entre os objetivos do Mercosul, está a possibilidade de relacionamento harmônico e de intercâmbio entre as nações que integram o bloco, além da divulgação e transmissão das línguas.

Concordamos com Daher (2006, p.3) quando afirma que “*la enseñanza de español y las políticas lingüísticas no nacen con la constitución del Mercosur o con la implementación de la Ley 11.161 de 2005, como se quiere hacer creer*”. Essa afirmação revela e corrobora que existe uma memória discursiva sobre o espanhol no Brasil que se constitui em redes de dispersão, deslocamentos, assim como em regularidades.

Celada (2002) aborda a leitura de Deleuze e Guatarri (1977) sobre o quadro de Gobard (1972), para tratar do “modelo tetralingüístico”: um quadro que examina os lugares simbólicos que ocupam as línguas estrangeiras. A língua *vernácula*, materna ou territorial é a primeira das línguas no modelo tetralingüístico, “que é de comunidade rural ou de origem rural, ocupa a categoria espaço-sincrônica do "aqui" (a vila ou aldeia, em francês, *le village*) e está ligada à figura de *l'instituteur* (CELADA, 2002, p. 28). A segunda língua é a *veicular*, que se refere à língua desterritorializada e utilizada em sociedade, nas transações econômicas e comerciais “ao âmbito espacial-sincrônico das cidades e tem a ver com a "ação" (ibid.). Já a língua *referencial* concerne a “reterritorialização cultural, é língua do sentido e da cultura, língua da inteligência. Localiza-se "lá", relaciona-se, portanto, com o espaço do cosmos, imagem à qual Gobard atribui um valor tempo-diacrônico, e a figura à que se vincula é a do acadêmico” (ibid.). Por fim, a língua *mítica* representa “o horizonte das culturas e ser uma língua de reterritorialização espiritual ou religiosa, situa-se no terreno do "além", no âmbito tempo-diacrônico do céu, e a figura à qual se associa é a do poeta” (ibid).

Então, Celada (op. cit.) põe em funcionamento esse quadro para a analisar os lugares e os estatutos que a língua espanhola ocupa e ocupou no quadro das línguas estrangeiras no Brasil. Em conclusão, a pesquisadora indica que historicamente, no Brasil, o espanhol só passou a ocupar um lugar a partir dos anos 90. Para tal reflexão, ela determina uma primeira e uma segunda cena para o espanhol.

A primeira cena, que se prolonga até o início dos anos 1990 no Brasil, se apresenta como um momento em que o espanhol não foi identificado como premissa capaz de oferecer um saber que demonstrasse conveniência de seu estudo devido à fundação e rotinas de memória sobre o idioma. Esta convicção deve-se ao que Celada (2002) chama de “ilusão de competência

espontânea” que caracteriza um pensamento do senso-comum do brasileiro que considera a língua espanhola como fácil e que não merece ser estudada. Como afirma a autora, “a falta de atribuição de saber (...) teve sua versão numa língua de mistura – oportunhol” (p.90).

A segunda cena, que se desenrola a partir dos anos 90, revela uma mudança na relação do brasileiro com o espanhol que passa a ser uma língua estudada e isso provoca uma mudança um confronto entre a memória e a atualidade. Memória de uma língua que não possuía o *status* de “merecer ser estudada” para uma atualidade que reverte essa situação. Neste campo, como afirma Celada (op. cit. p. 92) “se desestruturam certos sentidos e vão se produzindo outros que prenunciam uma mudança, uma alteração, fato este que fortalece a hipótese de falar de uma segunda cena no que se refere à história do espanhol no Brasil”. Então, os processos discursivos vão transformando a imagem da língua espanhola num processo de descristalização do pré-contruído o qual ela era submetida outrora.

O empenho em relacionar a língua espanhola – junto com o inglês – a uma língua veicular, na década de 90

nos leva a reafirmar que as exigências criadas pela implementação desse Tratado e os efeitos que sua consolidação despertou constituíram uma importante força propulsora da mudança de estatuto da qual falamos - pensamos que esta está também fortemente vinculada a outros dois fatos. De um lado, o crescimento do poder econômico da Espanha, sua presença no Mercado Comum Europeu um importante movimento de regionalização no atual processo de globalização e sua penetração e expansão no Cone Sul, concretamente por meio das empresas que compraram as estatais no processo de privatização que os governos dos diversos países- dentre eles, o Brasil empreenderam. De outro lado, a crescente ascensão dessa língua nos Estados Unidos, a partir do enorme movimento de desterritorialização de latinos que ocorre no norte do continente americano. De nossa perspectiva, é o conjunto desses fatos que cria condições de produção específicas e faz do espanhol uma língua promissora para o brasileiro (CELADA, 2002, p.96-97).

Quando a Lei 11.161 em 2005 irrompe, ela pode ser considerada um acontecimento discursivo, já que “que altera as rotinas de uma memória que se constituiu no arquivo jurídico sobre o ensino de línguas estrangeiras em contexto escolar no Brasil” (RODRIGUES, 2010, p.111). Passaremos a falar sobre a referida lei.

3.2 Considerações sobre a Lei do Espanhol

Desde que sancionada, a Lei do Espanhol – e diversos assuntos e âmbitos decorrentes dela, como a produção de materiais didáticos, documentos ou mesmo as instituições formadoras – tem sido objeto de inúmeros debates em forma de artigos acadêmicos ou jornalísticos, livros, congressos, discussões. Frente a expressiva massa de textos sobre a Lei e o ensino de espanhol, dedicamos esta seção para discussões e leituras sobre o assunto.

A Lei 11.161 de 5 de agosto de 2005 – conhecida como “Lei do Espanhol” –, sancionada pelo presidente Luis Inácio Lula da Silva, dispõe a obrigatoriedade da oferta do ensino de língua espanhola nas escolas brasileiras, visa a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina. É no colégio Pedro II do Rio de Janeiro, em 1919, a primeira referência da presença do ensino de língua espanhola nos currículos da educação básica e o Decreto-lei nº 4.244 de 1942, que obrigava o estudo do idioma espanhol como disciplina dos cursos clássico e científico. A Lei 11.161 é um acontecimento discursivo que rompe com a memória discursiva em relação ao ensino de línguas que previa, até então, a não determinação da língua estrangeira a ser ensinada (RODRIGUES, 2010). Antes de a lei 11.161/2005 ser sancionada, Átila Lira (na época deputado) apresentou um projeto de lei (PL) à Câmara dos deputados. Esse PL tramitou por quase cinco anos no Congresso Nacional até chegar à sanção presidencial. A vigência da lei 11.161 estabelecia que “o ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, seria implantado gradativamente, nos currículos plenos do Ensino Médio” (art. 1º), cuja conclusão do processo seria realizada no prazo a partir da implantação da lei, ou seja, a partir do ano 2010.

Dentre as justificações do PL 3.987 de 2000, para a aprovação da Lei 11.161/2005, encontram-se enunciados constituídos no interior de sequências fundamentadas em discursos estabelecidos na formulação de que o Brasil é um país separado em relação ao resto do continente, devido a sua “exclusividade” linguística. Deve-se considerar que, neste sentido, “essa memória constitutiva do imaginário nacional brasileiro, que coloca o país em relação de isolamento com respeito aos ‘nossos vizinhos’, afeta, contraditoriamente, os processos de integração” (RODRIGUES, 2010, p. 305-306). Entretanto, a “não integração” pode ser superada através do ensino e da aprendizagem do idioma espanhol, mas como recurso econômico (DEL VALLE & VILLA, 2005).

De fato, o objetivo claro da proposição do Projeto de Lei 3.987 de 2000 é não só a formação de uma “comunidade latino-americana de nações”, mas, principalmente, a comunicação global, dada a “importância da língua espanhola”, já que ela ocupa o segundo lugar como “elemento de comunicação do comércio internacional”. Rodrigues (2010) chama a atenção para os fatores contextuais que justificam essa tomada de posição: o aumento de capital espanhol no Brasil, com a instalação de grandes empresas; a crise que sofriam os países do MERCOSUL e o processo de integração política e econômica iniciado pelo Tratado de Assunção. Tais circunstâncias político-econômicas influenciaram a aprovação da lei naquele momento histórico, fazendo emergir tal acontecimento discursivo, histórico (FOUCAULT, 2014). Por outro lado, a “Lei do Espanhol” proporcionava uma conveniente negociação com o governo espanhol, a lei 11.161 “foi uma operação inteligente do governo Lula, que ao mesmo tempo em que afagava os desejos integradores com a América do Sul, (...) conseguia realizar uma vantajosa negociação econômica com o governo espanhol” (LAGARES, 2013, p. 186-187).

Nesse caso, está em questão a dívida do governo brasileiro com o governo espanhol, com a leitura de Paraquett (2006), Lagares (2013, p. 187) completa:

Naquele mesmo ano, 2005, o embaixador da Espanha declarava que os governos brasileiros e espanhol estavam em “negociação para converter parte da dívida com o país europeu em formação e capacitação de professores [de espanhol]” (apud PARAQUETT, 2006, p. 132). Segundo esta autora, o pagamento da dívida fora acertado na XV Cúpula Ibero-Americana de Chefes de Estado e de Governo, realizada em agosto de 2005 na Espanha. Na *Declaración de Salamanca*, resultado do encontro, fala-se explicitamente sobre o procedimento de conversão de dívida em investimento social, especialmente em educação, além de se expressar a satisfação diante da “decisão do Brasil em estabelecer a língua espanhola como disciplina de oferta obrigatória no currículo escolar do ensino médio do país” (PARAQUETT, 2006, p. 135).

Os interesses envolvidos nas intervenções sobre a linguagem são muitas vezes paradoxais, não esclarecidos e “um complexo emaranhado de representações e de ideologias conflitantes disputam espaço na arena política” (LAGARES, 2013, p. 184). Sendo assim, a proposição e aprovação da Lei do Espanhol pode ser explicada por motivos dúbios e com consequências polêmicas, dentre elas, pode-se destacar os debates desenvolvidos em Fanjul (2010 e 2011), González (2008), Costa, Rodrigues e Freitas (2009) e Lagares (2013).

Os gestos de políticas linguísticas produzidos pelo Estado espanhol se equiparam ao brasileiro, no sentido de procurar a promoção da língua no país e, principalmente, além das fronteiras, como língua transnacional (ZOPPI FONTANA, 2009). O Instituto Cervantes e a

multiplicação das ações da *Real Academia Española* aspiram a configurar a língua em sua área idiomática ao invés de equipá-la para seu ensino como língua estrangeira (ARNOUX, 2011, p. 48), através da política pan-hispânica como planejamento internacional de corpus, para um controle mais normativo e centralizador (FANJUL, 2011, p.317-320).

As ações políticas desenvolvidas pelo estado espanhol, no entanto, entram em conflito com o entendimento de integração regional latino-americano, “os avanços no MERCOSUL questionam a homogeneização pan-hispânica ao favorecer o contato de diversas identidades nacionais e culturais” (LAGARES, 2013, P. 195), sendo que tais contatos entre o português e o espanhol são mediados “por variedades, discursividades e funcionamentos culturais *não pan-hispânicos e com certo grau de proximidade sócio histórica com o Brasil*” (FANJUL, 2011, p. 328, grifos do autor).

Como já apresentado, a Lei do Espanhol representa uma ruptura uma memória acerca do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, uma vez que a determinação da língua espanhola como obrigatória nas escolas públicas e particulares coloca uma memória em confronto com uma atualidade que diz que não haja determinação de língua estrangeira na escola. A lei, como afirma Rodrigues (2010, p.111), “para chegar a ser aprovada nas condições de produção que a determinam (...) precisou se *descolar* de uma memória constituída e, assim, abrir espaço para o funcionamento de novos sentidos nessa memória”.

Isto posto, é pertinente retomar a referida 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 disponibilizar esta oferta através 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.

O artigo 1º, que apresenta a temática central da lei, aponta para um caráter normativo da oferta de língua espanhola; as escolas devem obrigatoriamente proporcionar o ensino da língua espanhola, no entanto, a matrícula é opcional do aluno. Isso implica não só o valor de depreciação pedagógico da disciplina – já apontado por Celada (2002) na constituição da memória do espanhol no Brasil – mas, também, uma perda de seu possível alcance e aporte nos âmbitos social e econômico.

O fato de a língua espanhola ser a única língua de ensino obrigatório em nível nacional diverge diretamente com a LDB de 1996, que previa o direito de escolha da língua estrangeira assegurado pela LDB. No entanto, a extensão do Brasil e sua realidade geopolítica implica diferentes necessidades de ensino e aprendizagem das línguas, uma vez que nos territórios de fronteira, há a realidade de contato hispânico ou francófono, por exemplo.

Além disso, o PCN de 1998 prevê uma política de pluralismo linguístico, aconselha três fatores para orientar a inclusão de uma LE nas escolas:

a) Fatores históricos: se referem “ao papel que uma língua específica representa em certos momentos da história da humanidade, fazendo com que sua aprendizagem adquira maior relevância. A relevância é frequentemente determinada pelo papel hegemônico dessa língua nas trocas internacionais, gerando implicações para as trocas interacionais nos campos da cultura, da educação, da ciência, do trabalho etc.” (BRASIL, 1998, p.22). A este respeito, há a citação direta do ensino de inglês, “em função do poder e da influência da economia norte-americana” (ibid.). Sobre o papel do espanhol, afirma-se que sua “importância cresce em função do aumento das trocas econômicas entre as nações que integram o Mercado das Nações do Cone Sul (Mercosul)” (ibid.).

b) Fatores relativos às comunidades locais: refere-se às relações culturais, afetivas e de parentesco e ainda ressalta que em comunidades indígenas ou comunidades de surdos, o ensino de português é ensinado como segunda língua.

c) Fatores relativos à tradição: levam em conta o papel tradicional que determinadas línguas desempenham nas relações e trocas culturais, como o francês.

Assim sendo, o arcabouço de possibilidades de escolha de uma LE revela preocupação com a pluralidade linguística brasileira, além de permitir o acesso ao ensino regular de línguas

estrangeiras ou segunda língua em diversas comunidades e regiões, como por exemplo na região no sul do país.

No contexto de escolha da LE, o inglês impõe-se pelo que representa no contexto político-econômico mundial e o espanhol, em escala regional. No entanto, se a LDB de 96 presume a escolha de uma língua obrigatória no Ensino Médio – que deve ser o espanhol, assegurado pela lei 11.161 – e outra opcional – dentro das possibilidades da comunidade escolar –, cabe à comunidade escolher qual ocupará este lugar, entre o inglês, o francês, o italiano, etc. Tal prescrição de escolha então, se contradiz com os fatores indicados pelo PCN, até porque não leva em conta as reais condições da escola pública, “a lei, por si só, não abole os problemas pré-existentes nos espaços escolares, mas pode trazer outros não previamente previstos” (DAY, 2012, p.10).

O que há, portanto, é um silenciamento da LDB e um possível apagamento das comunidades escolares, no que condiz à especificidade e hegemonia do idioma inglês – explicitado no fator de escolha histórica da LDB – em contramão com o espanhol e os outros fatores de escolha relativas às comunidades locais e à tradição.

Retomando a Lei, o fato de estipular o prazo de cinco anos para o processo de implantação abre precedentes para inúmeras interpretações desse texto jurídico e por isso, ele sustenta artimanhas. Dentre elas, em relação a dificuldade de formação de professores para tão curto prazo - e que deveria ser alcançado a qualquer custo – pode-se chamar atenção para o projeto *¡Oye! Español*. Esse projeto consistia num curso à distância de 600 horas promovido em acordo entre a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, o Banco Santander e o Instituto Cervantes¹⁹. Além de deixar em desvantagem e silenciar a licenciatura universitária, “expunha claramente um modelo de professor pretendido para tornar possível a implantação da lei: uma espécie de monitor que aplicasse um método totalmente pré-definido pensado para cursos livres” (LAGARES, 2013, p. 188) com uma ideia completa de ideologia linguística da “cultura hispânica” e do movimento pan-hispanismo. Isso resgata os interesses político-administrativos da emergência da Lei do Espanhol.

Em relação a concepção de cursos livres de idiomas, promovido pelo projeto *¡Oye! Español* e também na Lei, quando menciona a criação dos Centros de Ensino de Língua Estrangeira (doravante CEL) e dos Centros de Estudos de Língua Moderna, há uma desoficialização do ensino de LE no contexto escolar. Isso revela uma escolha voluntária do espanhol por parte das comunidades escolares, entendida como matéria extracurricular com

¹⁹ Um relato completo sobre esse projeto encontra-se em Fanjul (2011).

função instrumental ou veicular. Esse tipo de visão de língua choca-se com a da LDB, das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), os Parâmetros Curriculares do Livro Didático (PNLD) e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que preveem a pluralidade linguística, a construção da alteridade, os fatores sociais, etc.

4. O PROFESSOR DE E/LE: Entre o documento regulador e o documento formador

Para investigar qual o perfil do professor de E/LE, isto é, os atributos previstos para este docente, articulamos pesquisas e conceitos da Análise do Discurso, da área de formação de professores, da Política Linguística. Isso se deve por compreendermos que envolvem questões políticas, ideológicas, políticas: a sanção da lei que torna obrigatória a oferta da Língua Espanhola é um gesto político, assim como a instauração de cursos de formação de professores. Tais gestos são produzidos por sujeitos institucionais, determinados por regras sócio históricas.

Sabe-se que o documento OCEM surge em decorrência da Lei nº 11.161/ 2005 – como explicitado no próprio documento – e a habilitação em Língua Espanhola na FCLAr/UNESP inicia-se no mesmo ano. Vale assinalar que a OCEM é o documento escolhido para análise por contemplar o Ensino Médio; a Lei do Espanhol torna obrigatório o ensino de E/LE para este nível de ensino.

Para nossa análise, nesta pesquisa, abordamos o documento OCEM para, num primeiro momento, detectar outros enunciados que o constituem dentro de uma formação discursiva, ou seja, perguntamo-nos: quais são os enunciados que margeiam o enunciado da OCEM? Tal empreendimento nos permite verificar os efeitos de sentido que o documento visa produzir. Feita tal verificação, propomo-nos a constatar quais atributos são previstos para o professor de E/LE, dentro daquela formação discursiva. Posteriormente, buscamos no PPP e no guia curricular da FCLAr/UNESP, que trata da formação de professores de E/LE, enunciados que façam parte da “materialidade repetível” dos enunciados da OCEM; nosso intuito é examinar se o(s) perfil(s) e o(s) atributo(s) do docente previsto pela OCEM tem a formação necessária para a docência prevista.

4.1 Categoria discursiva de análise: o Interdiscurso

Objetivamos, neste momento, elencar a categoria discursiva de análise deste trabalho: a noção de interdiscurso, de memória discursiva.

De acordo com Orlandi (2001), a condição de produção de um discurso envolve um *contexto imediato*, que envolve as circunstâncias de enunciação e um *contexto amplo*, que incluem o contexto sócio histórico de ideológico de produção de um discurso, que produzem os efeitos de sentido. Quando a memória é apreendida em relação ao discurso, ela é tratada como interdiscurso. Segundo a autora, para formular um discurso é necessário colocar-se na perspectiva do dizível, que compreende o que se entende por interdiscurso, memória. Desta forma, “todo dizer se encontra na confluência dos dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação). E é desse jogo que tiram seus sentidos” (p. 33). Uma vez que um discurso é sempre elaborado em uma dada condição de produção, a atualidade do discurso é determinada pelo interdiscurso. Segundo Orlandi, há um longo percurso que se faz entre o interdiscurso (a memória discursiva) e um texto: “ordem das palavras, repetições, relações de sentidos, paráfrases que diluem a linearidade mostrando que há outros discursos no discurso, que os limites são difusos, passando por mediações, por transformações, relação obrigatória ao imaginário” (ORLANDI, 2008, p. 110).

Partindo dos pressupostos foucaultianos sobre discurso e formação discursiva, empreendemos a consideração de que os textos se relacionam a outros textos, vinculados a redes de memória que, dependendo do contexto histórico o qual foi produzido, podem alterar seu sentido. Desta forma, assumimos que os discursos não falam por si só. Eles estão sempre filiados em formações discursivas.

Pensar a história do ensino de língua espanhola no contexto educacional brasileiro implica tomar consciência de que o que compreendemos hoje por este tema é fruto de um processo histórico que “abre para si mesmo uma existência remanescente no campo de uma memória” (FOUCAULT, 2014, p.35). Isso significa que a emergência da língua espanhola (ou não) nos contextos escolares está aberta à repetição, à transformação ou à renovação, já que se liga “não apenas a situações que o provocam, e a consequência por eles ocasionadas, mas, ao mesmo tempo, e segundo uma modalidade inteiramente diferente, a enunciados que o precedem e o seguem” (ibid.).

Portanto, a busca por restaurar a instância de um acontecimento enunciativo deve levar em conta não os operadores de síntese puramente psicológicos, mas, em contrapartida, outras formas de regularidades e relações entre os enunciados e os grupos por eles estabelecidos, além das relações entre enunciados ou grupos de enunciados e acontecimentos de uma ordem totalmente diferente, seja ela técnica, econômica, social ou política.

De acordo com Gregolin:

Foucault mostra que [todo enunciado] tem que ser correlacionado a um *campo subjacente*, a um *campo associativo*²⁰, isto é, para produzir sentido o enunciado se correlaciona com uma série de formulações que com ele coexistem e um espaço historicamente delimitado. Essas margens, como redes verbais, formam uma trama complexa, que se constitui pela série de outras formulações, no interior das quais o enunciado se inscreve, às quais ele se refere (seja para repeti-las ou confrontá-las, implícita ou explicitamente) ou aquelas cuja possibilidade ulterior é possibilitada pelo enunciado (2006, p. 93, grifos da autora)

Essa noção de Foucault é, desta forma, associada ao conceito de memória discursiva, de Michel Pêcheux. Segundo Pêcheux, a memória discursiva se refere aos dizeres recorrentes que emergem num momento histórico específico, sendo que eles podem ser atualizados ou esquecidos dependendo de um processo discursivo. É o que fala sempre, antes ou em outro lugar. Por fazer parte de uma contingência histórica singular, a memória discursiva é compreendida em âmbitos sociais e coletivos e permite a interpretação dos dizeres e dos textos.

Pêcheux (1999, p.52) define a memória discursiva:

A memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os “implícitos” (quer dizer, tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição legível em relação ao próprio legível.

Ademais, há um embate entre as redes de memória e o acontecimento discursivo: se, por um lado, existe uma força que procura resgatar e consolidar os implícitos, por outro lado, também existe uma força que persevera na desregulação e inquietação dos já ditos. Ou seja, um novo acontecimento discursivo que emerge é capaz de desestabilizar e deslocar os espaços de memória.

Com os diálogos entre a obra de Pêcheux e Foucault, Courtine insere na noção de Formação Discursiva “a problemática da memória cujo trabalho produz a lembrança ou o

²⁰ A partir da retomada do conceito de “campo associado”, explicitado n’Arqueologia do saber, “Courtine (1981) desenvolveu a noção de “memória discursiva” que será central para a obra de Pêcheux e para a análise do discurso a partir de 1980” (GREGOLIN, 2006, p. 93)

esquecimento, a reiteração ou o silenciamento de enunciados” (GREGOLIN, 2005, p. 6). Para Courtine, um texto é inscrito em uma formação discursiva de acordo com a memória discursiva o qual o texto retoma e faz parte. Gregolin (ibid.) completa:

Articulado a essa tese fundamental do papel da memória, todo um conjunto de noções foucaultianas é integrado ao conceito de FD (acontecimento, práticas discursivas, arquivo etc.) fortalecendo a idéia de uma articulação dialética entre singularidade e repetição, regularidade e dispersão. Essa problematização institui o território da História como o campo das FDs. Isso torna possível enxergar, na dispersão de enunciados, certas regularidades nos acontecimentos discursivos, pois toda a massa de textos que pertencem a uma mesma FD insere-se em um campo em que podem ser estabelecidas identidades formais, continuidades temáticas, translações de conceitos, jogos polêmicos, segundo regras específicas das práticas discursivas de um certo espaço e tempo. Dessa trama decorre o fato de que, desde sua raiz, o enunciado se delinea em um campo enunciativo onde tem lugar e status que lhe apresenta relações possíveis com o passado e que lhe abre um futuro eventual, isto é, que o insere na rede da História e, ao mesmo tempo, o constitui e o determina.

A análise dos enunciados e das formações discursivas permitem uma investigação do memorável e dos entrelaçamentos do já dito e do não dito que se (re)constituem no enunciado e que, por algum motivo, se manteve no tempo mesmo que disperso, sendo que a dispersão dos enunciados é construída pelas práticas da interdiscursividade, da memória.

4.2 Orientações curriculares sobre ensino de E/LE

E que não se veja também, nas próximas páginas, um sistema fechado de respostas sobre o discurso, mas um questionamento quanto ao discurso. (COURTINE, 2009, p. 32)

Destacam-se, dentre os documentos oficiais sobre as diretrizes curriculares do Ensino Médio: os PCNEM²¹ de 1999 e, posteriormente, a publicação dos PCN²² + Ensino Médio, com o objetivo de “facilitar a organização escolar” (BRASIL, 2002). Estes documentos, contudo, foram alvos de diversas críticas devido ao modo como suas propostas foram apresentadas: “a linguagem demasiadamente teórica dos PCNEM e o teor prescritivo dos PCN + Ensino Médio fizeram com que esses documentos perdessem visibilidade ao longo dos anos, gerando, assim,

²¹ Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio

²² Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais

a necessidade da elaboração das Orientações Curriculares para o Ensino Médio” (SILVA, 2015, p.10).

As Orientações Curriculares do Ensino Médio (doravante OCEM) foram criadas em 2006, com o objetivo de preencher certas lacunas, assim como aprofundar as propostas dos documentos anteriores para o Ensino Médio:

A demanda era pela retomada da discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, não só no sentido de aprofundar a compreensão sobre pontos que mereciam esclarecimentos, como também, de apontar e desenvolver indicativos que pudessem oferecer alternativas didático-pedagógicas para a organização do trabalho pedagógico, a fim de atender às necessidades e às expectativas das escolas e dos professores na estruturação do currículo para o ensino médio. (BRASIL, 2006, p. 8)

Levando em conta o percurso histórico que determina/determinou as contribuições das teorias linguísticas para o ensino de língua – materna, principalmente – no Brasil, afirma Gregolin²³ que um levantamento do:

[...] percurso histórico nos leva a acompanhar, primeiramente, o embate entre linguística e “gramática normativa” e as contradições que figuram nos Guias Curriculares (anos 1970); posteriormente, com a abertura política, surgem as Novas propostas derivadas da sociolinguística e da linguística textual (anos 1980) e, mais recentemente, as contribuições da teoria da enunciação e do discurso nos PCN (a partir dos anos 1990). Em cada um desses momentos, as concepções sobre a língua e o ensino se deslocaram e produziram efeitos que nos aproximaram, cada vez mais, de uma consciência sobre o papel da língua na sociedade. Esses avanços da teoria linguística determinaram novas visões sobre a língua e, nesse sentido, contribuíram para a construção da cidadania ao revelarem o papel da língua portuguesa na consolidação de nossa identidade brasileira. (2007, p.53).

O artigo o qual o trecho acima foi citado refere-se ao ensino de Língua Portuguesa no Brasil. No entanto, por meio de um olhar mais preciso sobre suas considerações, é possível constatar que os aspectos elucidados pela autora estão presentes, da mesma forma, nos currículos de ensino de Língua Estrangeira. Os PCN, tal como a OCEM, apresentam uma concepção de língua que versam sobre a teoria da enunciação e do discurso, quer seja quando aborda o ensino de língua materna (LM) ou o de língua estrangeira (LE).

A OCEM, mais recente documento de Ministério da Educação do Brasil, dispõe de um capítulo específico para o ensino de espanhol, além de um dedicado para o ensino de língua estrangeira; este, segundo Paraquett (2009) “pretende servir de orientação para todo

²³ Conferir Gregolin (2007) que, com o tema ensino de língua, teorias linguísticas e relevância social, retorna à história das contribuições da Linguística para o ensino de língua portuguesa no Brasil.

profissional que trabalhe com línguas estrangeiras, embora os exemplos utilizados pelos autores sejam resultados da experiência que vivem como professores de inglês” (p.133).

Por oferecer o capítulo intitulado “Conhecimentos de Espanhol” e proporcionar um guia completo sobre o ensino do idioma, este documento pode ser considerado um marco para a história do ensino de língua espanhola no Brasil. Valoriza a pluralidade e heterogeneidade da língua e desenvolve uma competência que propicie ao aluno não só o conhecimento das habilidades linguísticas, além disso, o contato com o outro e a reflexão sobre as diversidades culturais.

Segundo as autoras da OCEM, o documento se trata de um gesto de política linguística “que exige uma reflexão acerca do lugar que essa língua pode e deve ocupar no processo educativo” (p. 128) levando em conta particularidades da língua espanhola que devem ser levadas em conta conforme o idioma vivenciou ao longo da história: por um lado, a “ilusão de competência discursiva” e o reducionismo que estereotipa o espanhol em sua suposta facilidade; e por outro lado, hegemonia do espanhol peninsular, “que se impôs, por várias razões, tanto a professores hispano falantes latino-americanos quanto a professores e estudantes brasileiros, levando à consolidação de preconceitos, à camuflagem das diferenças locais e ao apagamento das diferentes culturas e manifestações linguísticas que configuram a diversidade identitária do universo hispano falante” (CAMARGO, 2004: 143-144 apud BRASIL, 2006, p.128).

A visível preocupação com a interpelação do ensino de língua espanhola que a OCEM e o PCN visam a valorizar o contato e a experiência cultural e a formar um sujeito crítico falante do idioma, que mostre autonomia e produção em diferentes contextos sociais. Assim sendo, estes documentos não propõem o ensino do idioma restrito ao mercado de trabalho ou ao uso de tecnologias. Neste contexto educacional, a formação de professores desempenha papel fundamental, pois a formação do docente influi em sua prática.

4.2.1 Orientações curriculares sobre ensino de E/LE: Um novo lugar para o Espanhol

Os trajetos de sentidos materializam-se nos textos que circulam em uma sociedade. Como o interdiscurso não é transparente nem, muito menos, o sujeito é a origem dos sentidos, ninguém consegue enxergar a sua totalidade. A coerência visível em cada texto particular é efeito da construção discursiva: o sujeito pode interpretar apenas alguns dos fios que se destacam as teias de sentidos que invadem o campo do real social.
(GREGOLIN, 2003, p. 15-16)

O capítulo que se dedica à explanação sobre “Conhecimentos de Espanhol” se encontra no bloco “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” e tem como objetivo estabelecer “orientações curriculares nacionais para o ensino da disciplina Língua Estrangeira Moderna – Espanhol” (BRASIL, 2006, p.127). O objetivo desta seção é conduzir nossas análises no que diz respeito aos atributos previstos para o professor de Língua Espanhola nas escolas regulares, com base na OCEM. Para isso, mobilizamos a categoria discursiva de interdiscurso, levando em conta que a observação do interdiscurso nos permite remeter o dizer “[...] a toda uma filiação de dizeres, a uma memória, e a identificá-lo em sua historicidade, em sua significância, mostrando seus compromissos políticos e ideológicos” (ORLANDI, 2001, p.32).

As Orientações Curriculares Nacionais para o ensino da disciplina Língua Espanhola surgem em decorrência da sanção da Lei 11.161. O documento se propõe a ser um fomentador de leituras, análise e discussão, no intuito de ganhar sentido e produzir efeitos. Ele se destina ao “âmbito das instituições formadoras de professores, em conjunto com os indivíduos em formação, e também o de sua leitura, análise e discussão por parte do coletivo das escolas” (BRASIL, 2006, p.127). Isso revela uma posição de incessante construção do documento e, por conseguinte, marca o caráter da heterogeneidade constitutiva dos discursos do fazer docente, uma vez que o sujeito se constitui por várias vozes, o sujeito é fragmentado, polifônico, interpelado por diversas formações discursivas e perpassado por várias relações de saber e de poder.

Por nossa percepção, a OCEM – Espanhol pretende marcar um deslocamento no que concerne ao ensino de língua espanhola no Brasil: a língua espanhola “ganha um novo lugar” (BRASIL, 2006, p.128). Tal deslocamento é marcado, no documento, por um embate de duas formações discursivas; por um lado, aquela que considera a língua espanhola como “língua fácil”, “língua que não se precisa estudar”, perpassada, sobretudo, por estereótipos,

reduccionismos e representações relembradas na materialidade do documento. Por outro lado, a outra diz respeito à posição que a língua espanhola ocupará de agora em diante, objeto de atenção de vários segmentos da sociedade: “seja no âmbito dos negócios, no âmbito educativo, acadêmico, político, e no discurso da imprensa, que ora se mostra favorável, ora contrária, ora reticente, mas raramente indiferente a essa nova situação” (p.128). Este trecho, além de apontar que a língua espanhola é um *objeto* num complexo feixe de relações, também demonstra que o desejo de apreendê-la não é compartilhado por todos. Tal concepção condiz com outro trecho do documento, que afirma que: “[...] É fato, portanto, que sobre tal decisão pesa um **certo** desejo brasileiro de estabelecer uma nova relação com os países de língua espanhola, em especial com aqueles que firmaram o Tratado do Mercosul” (BRASIL, 2006, p.127, grifo nosso): a marca lexical pelo pronome indefinido “certo” corrobora o que afirmamos anteriormente, uma vez que poderia ser trocado pelos pronomes algum ou qualquer; pela própria característica dos pronomes indefinidos, “certo” se refere ao substantivo “desejo” de modo vago, impreciso ou genérico. Com efeito, este “certo de desejo” de aprender a língua espanhola é marcado pelos lugares e estatutos que a língua espanhola ocupa e ocupou no quadro das línguas estrangeiras no Brasil, apresentado por Celada (2002).

A proposta de articulação das pesquisas de âmbito acadêmico e a prática escolar demonstra a intenção de firmar o novo lugar do ensino de língua espanhola (doravante E/LE), já que é “preciso entender a sua maneira “singular” (CELADA, 2000) de ser estrangeira entre nós e os efeitos dessa singularidade nos aprendizes brasileiros” (BRASIL, 2006, p.129). Ainda segundo a OCEM (p.129), “[...] Espera-se, portanto, que a prática possa incorporar todos os pontos importantes levantados pelo já considerável volume de pesquisas feitas no país a esse respeito, e que leve a uma nova forma de ensinar e de aprender essa língua em nossas escolas”. Ademais, a proposta de vínculo entre “teoria e prática” retoma e dialoga com discursos que apontam o distanciamento entre a teoria aprendida e veiculada nas universidades e a prática real docente ou também a desarticulação entre disciplinas pedagógicas; pontos concernentes às áreas de ensino e aprendizagem e formação de professores, por exemplo.

Com tais posicionamentos, sendo assim, afirmam os autores²⁴ do documento:

Ao longo desta proposta, **transparecerão**, necessariamente, **nossos** conceitos de língua, de cultura e das formas de trabalhá-las; do papel educativo que pode ou deve ter o ensino de línguas, em especial do Espanhol, na formação do estudante, naquilo

²⁴ As consultoras são: Isabel Gretel M. Eres Fernández e Neide T. Maia González. Os Leitores Críticos são: Carlos Donato Petrolini Jr., Cristina de Souza Vergnano Junger, Daniela Sayuri Kanashiro Kawamoto, Hélade Scutti Santos, Livia Márcia Tiba Rádís Baptista, María del Carmen González Daher, Marcia Paraquett, María Teresa Celada, Marília Vasques Callegari, Ucy Soto e Vera Lucia de Albuquerque Sant’Anna

que esse lhe proporciona em termos de inclusão social e étnica, na constituição de sua cidadania, local e global; dos desafios que nos impõe, nesse sentido, uma sociedade globalizada, informatizada, em que as próprias fronteiras das tradicionais formas de manifestação da linguagem, antes tratadas no ensino de línguas como as quatro habilidades – compreensão escrita, compreensão oral, expressão escrita, expressão oral –, se interpenetram e diluem (BRASIL, 2006, p.129, grifos nossos).

No trecho anterior, chamamos atenção às palavras “transparecerão” e “nossos”. Se “transparecer” significa aparecer, revelar, tornar-se conhecido, de um modo ou de outro de forma transparente e o pronome possessivo “nossos” demarca a posição dos sujeitos que enunciam tal discurso, considera-se que “nosso” discurso, que agora será revelado é concebido por várias vozes que integram a mesma formação discursiva. Além disso, pode-se inferir que o uso daquele pronome demarca, diferencia e se distancia da formação discursiva do Outro²⁵, ao levar em consideração que “nossos” conceitos e discursos e conceitos sobre língua, culturas e formas de trabalhar são diferentes dos “seus”. Sendo assim, tal paráfrase deste enunciado revelaria outro modo de dizer e outras palavras, produzindo outros efeitos de sentido.

Tendo em vista as duas formações discursivas em disparidade e confronto, “podemos ver (ler) suas diferentes filiações de sentidos remetendo-as a memórias e a circunstâncias que mostram que os sentidos não estão só nas palavras, nos textos, mas na relação com a exterioridade, nas condições em que eles são produzidos e que não dependem só das intenções dos sujeitos (ORLANDI, 2001, p.30-31).

O que apresentamos, sendo assim, por base do efeito de sentido de nossas interpretações, é a hipótese de que o objetivo da OCEM para a Língua Espanhola não é apenas o de compor e instaurar orientações curriculares nacionais para ELE, mas, especialmente, estabelecer o novo lugar da Língua Espanhola, assinalado por gestos políticos: o Tratado do Mercosul e a sanção da Lei do Espanhol, além do gesto de política linguística da OCEM, “que exige uma reflexão acerca do lugar que essa língua pode e deve ocupar no processo educativo” (BRASIL, 2006, p.128): uma nova maneira de conceber essa língua e seu ensino, sinalizada por deslocamentos das representações, estereótipos, etc. além das abordagens e métodos.

²⁵ Não fazemos distinção entre “outro” e o “Outro” lacaniano.

4.2.2 O papel educativo do ensino de Língua Espanhola

Será un colectivo porteño a mesma coisa que una guagua habanera? A que mundo cada um deles remete? Que papéis peculiares desempenham nessas realidades com necessidades, valores, culturas e histórias tão peculiares? (BRASIL, 2006, p.136)

Na formação discursiva a qual se inscreve o texto da OCEM – Língua Espanhola predomina uma série de sentidos que versa, dentre outros tópicos, sobre o quanto “é fundamental trabalhar as linguagens não apenas como formas de expressão e comunicação, mas como constituintes de significados, conhecimentos e valores” (p.131). Sendo assim, o arranjo de discursos que constituem as orientações relaciona-se a “um já-dito que sustenta a possibilidade mesma de todo o dizer” (ORLANDI, 2001, p.32). É importante recordar que uma formação discursiva traz e instala uma série de sentidos.

No primeiro capítulo da OCEM, intitulado “O papel do ensino de línguas estrangeiras na escola e o caso específico do espanhol”, evidencia-se logo no título, que as orientações curriculares que serão transcritas destinam-se não só ao ensino da Língua Espanhola, mas à Língua Estrangeira como um todo. Tal modo de se especificar é recorrente no texto, como em “o conhecimento de uma língua estrangeira, de um modo geral e do Espanhol em particular” (p.133). Um efeito de sentido que essa ordem de se referir nos causa é a ampliação do papel educativo da Língua Estrangeira de maneira geral, isto é, mesmo o Espanhol sendo obrigatório somente no Ensino Médio, abordar este documento de maneira global fornece vias para uma empreitada em outros momentos da Educação, inclusive para o Ensino Fundamental.

Para determinar o papel educativo do ensino de línguas estrangeiras, o documento se opõe a “visão redutora do ensino de Línguas Estrangeiras” (p.133). Para tanto, num primeiro momento, há a crucial elucidação sobre “as diferenças que **deve** haver entre o papel da língua estrangeira e a forma de abordá-la no âmbito da educação regular e no âmbito do ensino livre” (p.131, grifo nosso); o uso do verbo “dever” indica a obrigação e o compromisso para com essa tarefa, por parte do coletivo a quem se dirige este documento e aponta também reflexão e sensatez. Tal distinção diz respeito ao objetivo instrumental do ensino de línguas, que caracteriza a língua como “ferramenta” ou simples objeto de comunicação. Por outro lado, opõe-se a tal ponto de vista, que a aprendizagem de línguas é parte da formação integral do aluno. Para corroborar esta perspectiva, são mencionados: a Carta de Pelotas (2000), documento

síntese do II Encontro Nacional sobre Política de Ensino de Línguas Estrangeiras; a Proposta Curricular para o Ensino Médio; e as quatro premissas apontadas pela Unesco como eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea: aprender a *conhecer*, aprender a *fazer*, aprender a *viver* e aprender a *ser* – tais premissas da Unesco estão presentes, também, no Marco Comum de Referência para as Línguas (MCER).

Portanto, o **aspecto funcional** da abordagem comunicativa é criticado, sendo que:

[...] De todas as críticas, a mais importante é a redução da língua a uma única função, a comunicação, desconsiderando-se por completo a complexidade do seu papel na vida humana, e deixando-se de lado o lugar da subjetividade na aprendizagem de segundas línguas. Entre outras coisas, parece-nos que se exagerou, sem que isso sequer levasse a resultados sempre positivos, na aplicação de verdadeiros simulacros das funções comunicativas, e, em alguns casos, na prática desses simulacros, terminou-se por, em vez de integrar, excluir o aprendiz da língua, cuja realidade em geral está muito distante das situações em que é posto para se expressar (p.132).

É importante ressaltar que o documento não intenciona descartar a abordagem comunicativa, a proposta é a mudança do paradigma que se refere ao modelo didático/pedagógico. Da mesma forma, afirma o PCNEM:

Embora seja certo que os objetivos práticos – entender, falar, ler e escrever – a que a legislação e especialistas fazem referência são importantes, quer nos parecer que o caráter formativo intrínseco à aprendizagem de Línguas Estrangeiras não pode ser ignorado. Torna-se, pois, fundamental, conferir ao ensino escolar de Línguas Estrangeiras um caráter que, além de capacitar o aluno a compreender e a produzir enunciados corretos no novo idioma, propicie ao aprendiz a possibilidade de atingir um nível de competência linguística capaz de permitir-lhe acesso a informações de vários tipos, ao mesmo tempo em que contribua para a sua formação geral enquanto cidadão (BRASIL, 2000, p.26).

O deslocamento do paradigma tradicional de ensino de línguas é importante, na OCEM, para cumprir seu objetivo de “levar o estudante a ver-se e constituir-se como sujeito a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença, ao reconhecimento da diversidade (p.133). Ambos os documentos, portanto, concordam com este ponto de vista.

Os atributos previstos ao professor de Língua Estrangeira e, mais especificamente, ao professor de Língua Espanhola são constatados nas entrelinhas do texto, uma vez que não há definições e princípios destinados diretamente ao docente, como se fosse uma cartilha com aspectos a serem contemplados. Em realidade, os conceitos desenvolvidos no decorrer do documento, trazem à luz o que o professor deve desenvolver como profissional e o que ele deve propiciar ao aluno por meio do ensino, que é a questão da heterogeneidade e diversidade

linguística, a alteridade, da construção de identidades, que são os temas das Orientações Curriculares.

O papel que os professores efetivamente devem exercer, segundo a OCEM, é o de atuar na “construção de saberes que levam um indivíduo a ‘estar no mundo’ de forma ativa, reflexiva e crítica”, uma vez que se deve ressaltar “o papel formador que a Língua Espanhola deve ter no currículo acadêmico do ensino médio” (p.144); de acordo com o documento, professores e alunos são *agentes* de tal construção. No caso do uso da palavra “agente”, chamamos atenção para o diálogo com o termo “agentes sociais” no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, documento elaborado pelo Conselho da Europa, que sugere que os estudantes desenvolvam competências comunicativas plurilíngues. Os agentes sociais são “membros integrantes de uma sociedade que vem envolvidos numa série de atribuições de todo tipo, não exclusivamente linguísticas, que se situam em entornos específicos e em contextos concretos, e que se encontram determinados por circunstâncias particulares”²⁶.

Após apontar o que a OCEM compreende sobre o papel de ensinar uma Língua Estrangeira, passamos a tópicos mais específicos sobre o ensino de Língua Espanhola.

4.2.3 Competências do professor de E/LE

Para uma compreensão mais clara das competências envolvidas e o que cada uma delas abrange sobre conhecimentos de Espanhol, segundo a OCEM, abaixo apresentamos os títulos em tópicos:

CONHECIMENTOS DE ESPANHOL

Introdução

1 O papel educativo do ensino de Línguas Estrangeiras na escola e o caso específico do Espanhol

2 Algumas especificidades no ensino da Língua Espanhola a estudantes brasileiros

2.1 O que fazer com a heterogeneidade do Espanhol?

2.1.1 Qual variedade ensinar?

2.1.2 Qual variedade os alunos devem aprender?

2.1.3 O que fazer quando a variedade presente no livro didático é diferente da empregada pelo professor?

²⁶ Postado no blog “Interlíngua, interferência e transferência”. Sem autor. Disponível em: <<http://interlenguas.blogspot.com.br/2009/02/2-transferencia-em-linguas-proximas-o.html>>

| |
|--|
| 2.2 Algumas representações do Espanhol para os brasileiros |
| 2.2.1 Sobre a proximidade/distância entre o Português e o Espanhol |
| 2.2.2 Sobre os efeitos da proximidade/distância nos processos de aprendizagem. O papel da língua materna na aprendizagem da língua estrangeira |
| 2.2.3 Interferências, interlíngua, mesclas... <i>¿Qué hacemos con el portuñol?</i> |
| 2.2.4 E a gramática? |
| 3 Orientações pedagógicas para o ensino de Espanhol: sobre teorias, metodologias, materiais didáticos e temas afins |
| 3.1 Considerações gerais |
| 3.2 Acerca dos objetivos e conteúdos a serem considerados no ensino do Espanhol |
| 3.2.1 Habilidades, competências, e meios para alcançá-las |
| 3.3 Métodos e abordagens de ensino |
| 3.4 Sobre os materiais didáticos |
| Referências bibliográficas |

O capítulo que se dedica à explicitação das orientações curriculares – além da Introdução e Referências bibliográficas – se divide em dois tópicos: o primeiro diz respeito à Língua Espanhola em sua relação com a Língua Portuguesa do Brasil, no que se refere às especificidades de seu ensino. Trata-se de demonstrar como a Língua Espanhola é vista e entendida e esclarecer como ela realmente deve ser compreendida e difundida. Já o segundo bloco de conhecimentos necessários concerne aos itens metodológicos, isto é, à elucidação de como tal língua, com suas especificidades para brasileiros, deve ser ensinada. De forma sucinta, os tópicos referem-se a: O QUE ensinar e COMO ensinar. A observação dos dois tópicos apresentados evidencia o conceito de linguagem compreendido e sua compreensão nos indica PARA QUE e PORQUÊ ensinar. Tal averiguação – o que, como, para que e o porquê do ensino – refere-se e dialoga aos cuidados das ações de planejamento linguístico uma vez que, segundo Cooper (1997, p. 60), as ações de planejamento linguístico necessariamente devem abordar “o que”, “por que”, “como” e “quando” se planeja algo; desenvolvidas por um “beneficiário”, de acordo com o contexto o qual pretende intervir.

Não nos interessa desenvolver uma descrição detalhada do capítulo sobre as orientações sobre o ensino de Língua Espanhola, dado que este tipo de exposição representaria mais um resumo das ideias apresentadas do que uma análise. Nesta averiguação, serão destacadas concepções e formulações na OCEM sobre o fazer docente do professor de E/LE, com vias de exploração das redes de memória instituídas neste discurso.

4.2.4 O papel de professores passa a ser quase o de articuladores de várias vozes

A OCEM – Língua Espanhola propõem, além do já citado:

[...] reflexão sobre a maneira possível de trabalhá-la com o máximo de qualidade e o menor índice de reducionismo, um reducionismo a que, ao longo da história, se viu afetada a nossa relação com a Língua Espanhola e com os povos que a falam. Estereótipos de todo tipo, sobre a língua e sua suposta facilidade para os brasileiros, sobre os hispanofalantes, mais de uma vez indiferenciados em imagens constituídas de fragmentos de diferentes setores do mundo hispânico, como se esse fosse uma só coisa, imagens permeadas de preconceitos que marcaram por muito tempo nossa relação com essa língua e essas culturas (p. 128).

Claramente, o texto faz menção a uma construção histórica sobre representações que dizem respeito à Língua Espanhola e aos hispanofalantes. Mesmo atualmente, tais reducionismos, estereótipos e ainda preconceitos perduram e circulam em diversas falas, na imprensa e por vezes em cursos livres ou materiais didáticos. Esse tipo de representações envolvem o imaginário, o simbólico e os discursos que circulam dentro de uma formação discursiva que o discurso do texto se posicionam em discordância. Estes são alguns dos temas propostos sobre a especificidade de E/LE para brasileiros, desenvolvidos, sobretudo, no capítulo 2.

De fato, o debate sobre as variedades do Espanhol é guiado pela seguinte reflexão: “ a questão “Que Espanhol ensinar?” deve ser substituída por uma outra: como ensinar o Espanhol, essa língua tão plural, tão heterogênea, sem sacrificar as suas diferenças nem reduzi-las a puras amostragens sem qualquer reflexão maior a seu respeito?” (p. 134). Ainda que demonstre consciência de que a primeira questão perdure, a proposta é a de que o professor possa, “[...] dentro do possível, criar oportunidades de aproximação a elas [as variedades], derrubando estereótipos e preconceitos” (p.136) levando em conta, claro, não a abordagem das variedades em formas de “curiosidade”, mas

O fundamental, portanto, em que pese a impossibilidade de abarcar toda a riqueza linguística e cultural do idioma, é que, a partir do contato com algumas das suas variedades, sejam elas de natureza regional, social, cultural ou mesmo de gêneros, leve-se o estudante a entender a heterogeneidade que marca todas as culturas, povos, línguas e linguagens (p. 138).

Neste sentido, o senso comum, por parte dos brasileiros, que consideram o “Espanhol peninsular como “puro”, “original”, “clássico”, “rico”, “perfeito”, “mais correto”, enquanto a variedade rio-platense, por exemplo, é vista como “derivada”, “diferente”, “carregada de particularidades”, “com mistura de outras línguas”, “com gírias e manias locais”, “mais

popular” (SANTOS, 2002, 2004, 2005 apud BRASIL, 2006, p.134) deve ser refutado e eliminado, e “é preciso que a escola atue no sentido de evitar dicotomias simplificadoras e reducionistas e que permita a exposição dos estudantes à variedade sem estimular a reprodução de preconceitos” (p. 134).

O tratamento das variedades do Espanhol não corresponde, no entanto, a um fim essencialmente didático, visto que debates de cunho político e ideológicos se envolvem nesta rede de sentidos. Embora não esteja explicitado no corpo do texto, devemos chamar atenção para o movimento *pan-hispânico*²⁷, instrumentos normativos elaborados pela *Real Academia Española* nos anos 90, com iniciativas normativas e padronizadoras. Segundo Lagares (2013, s.p):

Essa política inclui uma proposta padronizadora para o espaço internacional do espanhol, e é implementada com o apoio desigual dos governos dos países de língua espanhola e com a decidida intervenção de um conglomerado empresarial que já tinha constituído formalmente uma *Fundación Pro Real Academia Española*, em 1993. Os objetivos dessa fundação, segundo seus próprios estatutos, incluiriam a promoção de seus instrumentos normativos, e o financiamento de suas atividades (FUNDACIÓN PRO RAE, 1993, p. 7-8²⁸).

Encontramos, na OCEM, diversos enunciados posicionados contra o ideal hegemônico e centralizador difundido pelo movimento pan-hispânico, alguns listados a seguir:

[...] destacamos a necessidade de substituir o discurso hegemônico pela pluralidade linguística e cultural do universo hispanofalante, ensejando uma reflexão maior (p.134).

[...] A homogeneidade é uma construção que tem na sua base um gesto de política linguística, uma ideologia que leva à exclusão (p.135).

Evidentemente, esta propuesta de pensar el español y su enseñanza a partir de un modelo pluricéntrico obliga a repensar también la cuestión de los materiales didácticos y la dinámica actual de la disciplina, que hoy parece moverse en una sola dirección - desde el “centro” peninsular hacia la “periferia” mundial [...] (BURGEL, 2000 apud OCEM, p.135).

O tipo de política pan-hispânico não condiz com as políticas de integração na América Latina (FÁNJUL, 2008) e, sobretudo, não condiz com as preocupações na constituição de cidadania veiculado nos documentos oficiais sobre o ensino. O discurso da OCEM se corresponde à consideração de Fánjul, no sentido de recusar a hegemonia linguística em prol da diversidade, das identidades. A finalidade de tal posicionamento proposto pela OCEM indica

²⁷ Tratamos, também, do movimento pan-hispânico na seção 3.2 desta pesquisa.

²⁸ FUNDACIÓN PRO RAE (1993). *Estatutos*. Disponível em: <http://fprorae.es/sites/default/files/Estatutos_fprorae21red1.pdf>.

uma forma de resistência frente as relações de poder perpassadas por interesses políticos e econômicos hegemônicos. Subjaz ao professor – formado ou em formação – consciência crítica diante de questões que concernem não só o ensino, mas também as políticas linguísticas da Língua.

4.2.5 Bases epistemológicas previstas para a prática pedagógica

A trajetória do ensino de Línguas – tanto materna quanto estrangeira – é, do mesmo modo que as bases teóricas para o ensino, inserida na história e correlacionada com uma série de formulações. Ao longo da história, a determinação de quais línguas estudar variam, assim como os paradigmas epistemológicos e os modos de ensinar também se modificam.

Ainda que nas orientações predominem as características fundamentais da abordagem reflexiva e do movimento comunicativo, na construção do documento são evocadas perspectivas teóricas da ordem saber discursivo e da memória, no que tange o ensino de Língua Estrangeira.

Assim como o MCER, a OCEM preza pelo desenvolvimento da competência (inter) pluricultural, uma vez que a língua é um aspecto cultural e um meio para a entrada em determinada cultural. Além da competência (inter) pluricultural, o desenvolvimento da competência comunicativa, pois ela é

[...] vista como um conjunto de componentes linguísticos, sociolinguísticos e pragmáticos relacionados tanto ao conhecimento e habilidades necessários ao processamento da comunicação quanto à sua organização e acessibilidade, assim como sua relação com o uso em situações socioculturais reais, de maneira a permitir-lhe a interação efetiva com o outro (p.151);

Ambas as competências perpassam as considerações sobre o papel educativo do Ensino de Línguas, afinal, todo enunciado “tem sempre margens povoadas de outros enunciados” para produzir sentidos (FOUCAULT, 2014, p.118).

No entanto, o documento se posiciona contra a abordagem comunicativa quando esta se atém, à função meramente comunicativa da linguagem²⁹. Tal dupla tomada de posição, segundo Silva (2013):

²⁹ Como já abordamos anteriormente.

[...] O problema está no fato de que os apontamentos sobre os aspectos “negativos” e “positivos” são feitos de maneira estanque no documento. Ao destacar os aspectos “positivos”, o documento não faz uma relação ou uma retomada dos aspectos “negativos” (expostos anteriormente no documento), não estabelecendo, assim, o contraponto necessário entre esses aspectos. Uma leitura sem problematização desse contraponto pode levar o leitor a estranhar que, em um determinado momento do documento, é feita uma crítica à Abordagem Comunicativa, já que os principais princípios dessa abordagem (além dos princípios da Abordagem Reflexiva) predominam ao longo do texto. Assim, o leitor pode estranhar, ao ponto de acreditar que não entendeu se o documento estava, ou não, fazendo uma crítica, de fato, à abordagem mencionada (p.104).

Há, também, um vínculo com a *teoria psicanalista* para tratar da constituição subjetiva dos sujeitos e, neste sentido, para tratar dos sucessos e fracassos sobre o aprendizado de uma Língua Estrangeira, uma vez que “convivem e se digladiam muitas vezes o desejo de aprender a língua e o medo do novo, a resistência a reconhecer que o mundo pode ser visto e dito de outras maneiras (REVUZ, 1998)” (BRASIL, 2006, p. 140). No intuito de abordar a incorporação de conhecimento vinculado a conhecimentos prévios, afirmam a OCEM:

Embora a utilidade do conhecimento para fins escolares ou profissionais seja real, não se pode esquecer que dominar uma língua estrangeira supõe conhecer, também e principalmente, os valores e crenças presentes em diferentes grupos sociais, que certamente entrarão em contato – um contato que tanto pode se dar harmonicamente como em forma de atrito – com os próprios valores e crenças já em circulação no grupo social em que está inserido o aprendiz, já que a língua, nesse caso a primeira língua, como mostra Revuz (1998: 217), muito antes de ser objeto de conhecimento, “[...] é o material fundador do nosso **psiquismo** e da nossa vida relacional”. Por outro lado, ter consciência, entender e aceitar esses novos valores e crenças presentes em diferentes grupos sociais, distintos dos nossos em muitos aspectos, é imprescindível que se efetive o que se vem chamando de comunicação intercultural (p. 148, grifo nosso).

Esta apreciação demonstra o posicionamento da OCEM: a língua não é simples ferramenta ou instrumento para a comunicação. Nesta linha de raciocínio, segundo Fánjul “[...] *la resonancia [...] de los ecos “comunicativistas” tiende a acompañar los resultados menos eficaces en cuanto a adquisición de habilidades en español, incluso en las prácticas que podríamos llamar “funcionales” [...]* (FANJUL, 2004 apud BRASIL, 2006, p.132), em resposta a isso, Fánjul sugere: “[...] *un poco menos de “acción”, más de reflexión, y asumir de una vez por todas que ese objeto tan rodeado, la lengua, debe ser aprendido también como resultado de un esfuerzo cognitivo en el orden de sus formas específicas*”. (FANJUL, 2004 apud BRASIL, 2006, p.132, grifo nosso). Neste sentido:

[...] Cabe lembrar aqui o papel importante porém relativo do professor, que pode atuar especialmente no estímulo à utilização, por parte do estudante, de uma estratégia consciente (FANJUL, 2004): a da reflexão, a conscientização de que a língua, esse “objeto tão rodeado”, nas palavras do autor, deve ser aprendida também como resultado de um esforço cognitivo naquilo que tem a ver com as suas formas específicas (BRASIL, 2006, p. 141, grifo nosso).

Neste sentido, a OCEM afirma que:

Vale lembrar que no processo de aquisição incidem também fatores não cognitivos que têm relação com questões identitárias, segundo Serrani-Infante (1998). Para essa autora, a identificação é a condição instauradora, a um só tempo, de um elo social e de um elo com o objeto de desejo do sujeito, desejo esse que é o de saber uma outra língua (p.152). Para essa autora, a identificação é a condição instauradora, a um só tempo, de um elo social e de um elo com o objeto de desejo do sujeito, desejo esse que é o de saber uma outra língua. Sem esse jogo de processos identificatórios, “[...] não é possível uma tomada da palavra significante na L2” (*ibid.*: 253). E não é possível deixar de considerar que esse processo de identificação é contraditório: ora nos empurra para o novo, ora nos afasta dele porque afeta a nossa relação com a primeira língua, mesmo que inconscientemente.

Em vista disso, a OCEM opera sob a perspectiva de que na base da estruturação subjetiva está a língua materna, o que implica mobilizações de questões identitárias. A língua materna, além disso, é abordada no ponto de vista das questões linguísticas, no que tange a metodologia do ensino de Línguas Estrangeiras: “a língua materna ora foi considerada como essencial para que ocorresse o aprendizado do novo idioma, ora foi totalmente banida da sala de aula” (BRASIL, 2006, p. 138).

Diante dos objetivos da OCEM e refletindo sobre as particularidades sobre o ensino de Língua Espanhola para brasileiros, “o fato de serem línguas genética e tipologicamente próximas, embora distanciadas em muitos aspectos, leva a um questionamento ainda maior quanto ao lugar que o Português deve ocupar, tanto no processo de ensino quanto no de aquisição e aprendizagem” (*ibid.* p. 138).

O portunhol, fenômeno de mescla que passa “de uma fase em que a produção se calca, em grande parte, nas formas da língua materna para uma outra fase em que, talvez num impulso diferenciador, chegam muitas vezes a criar uma língua “exótica”, que já nem se parece à primeira e por vezes está longe de chegar perto da segunda” (*ibid.* p. 140) é visto como um fenômeno a ser superado, visto que o portunhol procura apenas “atender às necessidades rudimentares de comunicação” (p.141).

Com o objetivo de livra-se de ocorrências como o portunhol – e os fenômenos de interferências, interlíngua, mesclas – que ocorrem em diferentes circunstâncias e formas no

interior da sociedade, alguns princípios são sugeridos a fim de dar conta da superação de tais circunstâncias:

De acordo com a OCEM, a Linguística Contrastiva e a Análise Contrastiva, da mesma forma que a Análise de Erros podem ser consideradas no processo de E/LE, nos princípios pautados no contraste entre as línguas e as diversidades envolvidas. O conceito de erro da AE leva a outra, a de interlíngua. Como afirma Silva, o documento “menciona diferentes princípios teóricos (Linguística Contrastiva, Análise de Erros e Interlíngua), de maneira bastante periférica” (2013, p. 110). Este tipo de trato abreviado às concepções teóricas “tende a diluir esses conceitos em apontamentos muito vagos. Isto pode levar a uma interpretação de que Interlíngua, Linguística Contrastiva e Análise de Erros se configuram em uma mesma forma de tratar o *portunhol*” (ibidem).

A Linguística Contrastiva (LC), um dos domínios da Linguística Aplicada, passou por diversas mudanças ao longo de sua história, propõe a comparação sincrônica de dois ou mais sistemas linguísticos no ensino e aprendizagem de uma LE (SANTOS GARGALLO, 1993 apud FERREIRA, 2005). A LC se divide em três modelos de investigação: modelo de análise contrastivo (AC), o modelo de análise de erros (AE) e o modelo de interlíngua (IL). De forma lacônica, apresentamos algumas de suas características:

- O primeiro modelo de análise, AC, surgiu no âmbito do behaviorismo, do estruturalismo e da teoria comportamentalista de aquisição de línguas de Skinner. Sua base estruturalista procura apontar as diferenças entre LM e LE, analisando contrastivamente os aspectos do sistema das línguas, como o fonológico, sintático, ortográfico, etc. A AC abrangeu conceitos como: transferência, interferência e erro.
- O segundo modelo de análise, AE, foi influenciado pela gramática gerativa de Chomsky. Uma de suas principais contribuições foi a resignificação de erro, uma vez que o erro passou a ser considerado como uma representação do percurso cognitivo do aprendiz em direção à LE. O erro, por essa perspectiva, fornece uma indicação sobre o processo de aprendizagem.
- O terceiro modelo de análise, IL, consiste no processo transitório do processo de aprendizagem da LE. Fernández, citada pela OCEM, assim define este conceito como um:

[...] sistema lingüístico interiorizado, que evoluciona tornándose cada vez más complejo, y sobre el cual el aprendiz posee intuiciones. Este sistema es diferente del de la LM (aunque se encuentren en él algunas huellas) y del de la lengua meta;

tampoco puede ser considerado como una mezcla de uno y otro, ya que contiene reglas que le son propias. (FERNÁNDEZ, 1997, p.20³⁰ apud BRASIL, 2006, p.142).

Tal explanação objetiva demonstrar que os apontamentos teóricos levantados pela OCEM, ainda que relacionados, constituem uma

[...] confluência de vozes teórico-metodológicas que o constituem são colocadas em enunciação de forma a apagar a constituição epistemológica singular de cada teoria mencionada, sem qualquer problematização acerca de seus efeitos no processo de formação de professores de língua espanhola” (SILVA, 2013, p.112).

O discurso da OCEM é polissêmico, atravessado pela polifonia e liga-se a um certo lugar ideológico. As vozes que o constituem se fomentam, se entrelaçam e se excluem, o que comprova sua heterogeneidade constitutiva, que é instituída pela pluralidade de sujeitos e vozes marcadas implícita ou explicitamente. Este discurso, no entanto, tem aparência homogênea e una, uma vez que se mostra como transparente, pela própria especificidade deste tipo de texto: político, regulamentador.... Entretanto, a linguagem não é transparente, ela não é evidente e é por este motivo que seus efeitos de sentidos são múltiplos: no caso do que se referem a OCEM em relação às bases epistemológicas para o ensino, o leitor pode inferir que todos os conceitos apresentados são complementares ou de sentido similar.

Mesmo com um possível desvio de efeitos de sentido, concordamos com Silva, que aponta que:

Embora a linguagem e o sujeito sejam heterogêneos – o que impede que todos os professores e todos aqueles que compõem o coletivo da escola façam as mesmas leituras, as mesmas análises e as mesmas discussões de forma homogênea – a instância do imaginário discursivo possibilita que o documento faça unidade, já que, do ponto de vista da organização textual, há coerência e coesão. É, pois, pela via do imaginário que se acredita na função reguladora do documento. Além disso, do ponto de vista ideológico, o documento é escrito com o intuito de funcionar como “regulador”, e o leitor espera (desse documento) essa função reguladora (2013, p.96).

Nesta relação discursiva, a OCEM – e seus autores – fazem uma projeção de seu interlocutor. Como já ressaltamos, estas orientações não tencionam funcionar como guia descritivo sobre o docente, prescrevendo o que ele deve saber ou como ele deve trabalhar – vale lembrar que o texto se destina não somente a docentes, mas também ao coletivo das escolas, às

³⁰ Cf. FERNÁNDEZ, S. **Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera**. Madrid: Edelsa, 1997.

instituições formadoras e aos indivíduos em formação. O objetivo das orientações é indicar os rumos que o ensino de LE deve seguir, propondo sua leitura, a reflexão e a análise.

Sendo assim, para investigar quais atributos são previstos para o professor de E/LE, devemos partir do princípio que tais qualidades não estão prescritas. Consideramos, portanto, a indicação das direções que o ensino desta língua deve tomar para compreender o perfil do docente esperado, uma vez que compreendemos o papel formador do professor; como afirmam a OCEM: “[...] os professores são agentes – junto com os estudantes – da construção dos saberes que levam o indivíduo a “estar no mundo” de forma ativa, reflexiva e crítica” (p.146). Tendo em vista o objetivo central da OCEM, nossa busca e constatação evidenciou, bem como os atributos previstos e do perfil do professor, qual é o perfil do aluno a ser formado³¹.

Elaboramos o esquema abaixo com o intuito de explicar, de forma mais clara e sucinta, quais são os atributos previstos para o professor de E/LE segundo a OCEM, conjecturando qual é o perfil esperado desse docente. Identificamos três categorias fundamentais para o professor: perfil (formado ou em formação); compreensão da função da língua/linguagem e conhecimentos específicos de espanhol.

O PROFESSOR DE E/LE

³¹ Este tema não será abordado, nesta pesquisa.

| Perfil | O que precisa desempenhar | Bases teóricas e epistemológicas |
|---|--|--|
| É reflexivo, ativo e independente | Refletir sobre os paradigmas teóricos e práticos para edificar sua prática pedagógica. | Conhecimentos das áreas de ensino/aprendizagem de línguas, LA e teorias linguísticas, para operacionalizá-las, criticá-las, compará-las, etc |
| Compreende o papel educativo da linguagem | Trabalhar as linguagens como constituintes de significados, conhecimentos e valores; Abarcar o máximo possível da riqueza cultural e linguística do idioma, a partir do contato com algumas de suas variedades, sejam elas de natureza regional, social, cultural ou mesmo de gêneros. | Conhecer campos de pesquisa que abordem a linguagem e suas funções nos mais variados contextos e epistemológicos, como o discursivo, sócio-linguístico ou pragmático. |
| Conhecimentos específicos de Espanhol | Levar o estudante a entender a heterogeneidade que marca todas as culturas, povos, línguas e linguagens – no caso, com especificidade ao Espanhol; Proporcionar contato com diversas formas de expressão linguística do universo hispânico; Criar condições para que os alunos possam optar pela variedade que mais os convém. | Compreende, por diversas perspectivas, a proximidade/distância entre o Português e o Espanhol que podem ser. Os níveis de análise linguística podem ser: fonético-fonológico, morfológico, sintático, pragmático e discursivo. Referências em LA para a especificidade do ensino de E/LE. Referencial sobre os diversos tipos de abordagens, métodos e técnicas de ensino. |

Visto as características e conhecimentos que as orientações curriculares indicam como necessárias para a atuação pedagógica, resta saber se o docente conta com uma formação que

englobe tais conteúdos. No próximo capítulo nos dedicamos a uma busca por estes conteúdos no Projeto Político Pedagógico de um curso de formação de professores.

4.3 O curso de Letras na FCLAr/UNESP

Nesta seção, situamos a estrutura curricular do curso de Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP), da Faculdade de Ciências e Letras - campus de Araraquara (FCL/Ar), conforme explicitado em seu Projeto Político Pedagógico (doravante PPP). Primeiramente, apresentamos algumas características gerais do PPP para, posteriormente, descrever a grade curricular da habilitação em Língua Espanhola. O objetivo de tal explanação e desta seção é apontar em que sentido o discurso veiculado na OCEM – sobre o perfil do professor – se relaciona à formação de professores.

O curso de Letras da FCL/Ar - UNESP foi criado pelo Decreto nº 45.776, de 13/04/1959. O curso objetiva, segundo seu Projeto Pedagógico³² segundo a decisão da CCG (Despacho 111/07-CCG/SG) e os termos da Resolução UNESP-41, de 12/07/2007:

a formação de Licenciados e Bacharéis em Língua Portuguesa e em uma Língua Estrangeira acrescidas de suas respectivas literaturas, garantindo aos formados a capacitação técnica e filosófica necessárias quer para a sua inserção no mercado de trabalho, (...) quer para o prosseguimento de estudos em programas de pesquisa (p.3).

O curso propicia formação em duas modalidades, como citado no trecho acima: Bacharelado e Licenciatura. Neste sentido, no que concerne o mercado de trabalho, permite formação de profissionais atuantes na docência dos ensinos fundamental e médio, além da formação em outros campos de trabalho, como em tradução, revisão e produção de textos, secretariado e outros

Ainda que o PPP concorde que exista “certa supremacia formal do Bacharelado sobre a Licenciatura, no que concerne aos conteúdos” (p.2), é ressaltado um posicionamento por parte dos professores de Letras que:

[...] considera que a formação dos nossos alunos é, essencialmente, pedagógica, isto é, visa a preparação do aluno para, um dia, **comunicar** o que aprendeu a outrem.

³² Disponível online pelo link: <http://fclar.unesp.br/Home/Graduacao/Projeto_pedagogico_Letras.pdf>

Assim é que, considera-se, para além da oposição formal entre essas duas modalidades, necessária e imposta pela Lei, a realização do aprendizado em Letras como um desenvolvimento para o professorado, em todas as suas possibilidades (p.2, grifo nosso).

Destacamos o termo “comunicar”, que se refere à transmissão, à comunicação. Na página seguinte, tratando da “transferência” dos conteúdos aprendidos, o PPP afirma que esta “é colocada não apenas como um compromisso técnico, mas como uma atitude relacional em que o sujeito enunciador e o destinatário receptor ligam-se não apenas pelo que deva ser veiculado, mas também pelo modo com que esta operação será realizada” (p.3). Diante do uso dos termos “comunicar”, “transferência”, “enunciador”, “receptor” e “operação”, inferimos que este documento tem um baseamento de teorias de comunicação e enunciação.

Em linhas gerais, o curso de Letras se concentra em dois eixos básicos: Teorias Linguísticas e Teorias Literárias,

[...] que se delinearão ao longo da história da constituição dos estudos empreendidos sobre a linguagem humana. Trata-se daquele das Teorias Linguísticas, cujo objeto é o estudo dos mecanismos da linguagem, por meio do exame das diferentes línguas faladas no mundo e do eixo das Teorias Literárias, cuja finalidade é a compreensão de um fato particular de linguagem, que é a literatura (p.14).

A Estrutura Curricular do curso de Letras tem por base e inspiração as determinações da LDB de 1996, além de amparar-se no parecer do “Conselho Nacional de Educação, que propõe incluir as entidades ligadas à formação e ao exercício profissionais na discussão da organização das diretrizes curriculares” (p.13).

A grade curricular engloba estudos em Linguística, Língua Portuguesa, Teoria Literária, Literatura Portuguesa e Brasileira, Filologia Românica, Línguas e Literaturas Estrangeiras³³, além das disciplinas de Prática Pedagógica. O aluno de graduação no referido curso deve escolher sua habilitação em língua estrangeira dentro de rol composto, atualmente, por Alemão, Espanhol, Francês, Grego, Inglês, Italiano ou Latim. A habilitação nessas línguas inclui a licenciatura e o bacharelado, com exceção dos idiomas clássicos Grego e Latim, ambos graduam apenas bacharéis.

É interessante refletir sobre a composição desse elenco de línguas estrangeiras, já que, ao constatar a constituição de uma memória sobre o ensino de línguas no Brasil, foram elas que estiveram presentes nos documentos legais sobre a determinação das línguas estrangeiras a

³³ Informação disponível em: < <http://fclar.unesp.br/#!/graduacao/cursos-de-graduacao/letras/>>

serem ensinadas³⁴. Neste sentido, a não oferta de línguas como o armênio, chinês, hebraico, japonês, russo ou outras línguas, como oferecidos em algumas outras faculdades de Letras, pode implicar uma seleção das línguas que incluem condições de produção em nível sócio-histórico e ideológico.

4.3.1 A grade curricular e a formação do professor de língua espanhola na FCLAr/UNESP

O curso de Espanhol como língua Estrangeira tem história recente na FCLAr. Sua implantação remete ao ano de 2005³⁵, decorrente e concomitante à implantação da Lei do Espanhol. Então, o grupo de professores formados remonta a uma história recente, de menos de uma década. Além de contar com a graduação em si, a língua espanhola opera em convênio com o projeto CEL da FCLAr³⁶ (Centro de línguas) e o PIBID (Programa Institucional de Iniciação à Docência), ambos intrinsecamente ligados à formação de professores, já que lida com a docência em língua estrangeira.

Os quatro anos correspondentes à graduação e, mais especificamente, à língua espanhola, envolvem conteúdos gramaticais inerentes a constituição da língua, mas também os conteúdos comunicativos discursivos e também a literatura. Descreveremos, em linhas gerais, a grade curricular.

A disciplina que se ocupa, de modo específico e de caráter anual e obrigatório, ao ensino dos conteúdos gramaticais se denomina “Língua Espanhola”, e, ao longo dos quatro anos de graduação, vai recebendo as especificações “Língua Espanhola I”, “Língua Espanhola II” e assim por diante. De forma geral, tem como objetivo propiciar aos alunos o contato com a língua espanhola e seu funcionamento, para desenvolver no aluno a capacidade de reconhecer e trabalhar com elementos linguístico-discursivos.

³⁴ Seria pertinente um estudo que aborde a memória e, porque não, a história das línguas estrangeiras na grade curricular do curso de Letras na FCL/Ar.

³⁵ Resolução Unesp-41, de 12-7-2007 Publicada no D.O.E. de 13/07/2007 - Seção I pag – 53 (Alterada pela Resolução UNESP 20 de 31-3-2009 – Publicada no D.O.E. de 01/04/2009, Seção I, página 42 e Resolução UNESP 2/2012 de 05-1/2012 – Publicada no D.O.E. de 06 /01/2012). Estabelece a estrutura curricular do Curso de Bacharelado e Licenciatura em Letras da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara.

³⁶ Para maiores informações, consultar: <<http://www.fclar.unesp.br/#!/centrodelinguas>>

A disciplina semestral e obrigatória “Língua Espanhola: foco na escrita” se dedica a propiciar ao aluno a reflexão e prática acerca do trabalho com a escrita em língua estrangeira, especificamente, desenvolver no aluno a capacidade de reconhecer e trabalhar com elementos linguístico-discursivos relacionados ao ensino-aprendizagem e avaliação de aspectos da produção escrita em língua espanhola. A disciplina “Língua Espanhola: foco na oralidade”, também semestral e obrigatória, objetiva propiciar ao aluno a reflexão acerca do trabalho com a oralidade em língua estrangeira, além de desenvolver no aluno a capacidade de reconhecer e trabalhar com elementos linguístico-discursivos relacionados ao ensino-aprendizagem e avaliação de aspectos da produção oral em língua espanhola.

No âmbito do ensino de Literatura, a grade curricular compreende contato com a Literatura Ibérica e a América Latina. Referentes ao primeiro grupo, a disciplina “Literatura Espanhola” trata de algumas das principais obras da literatura espanhola (1830-1940) e tem como ementa a Compreensão dos temas e motivos que deram origem à literatura espanhola contemporânea a partir do romantismo espanhol, o estudo dos fatores estéticos e ideológicos que contribuíram para o surgimento da literatura do Século de Prata espanhol e o questionamento das perspectivas generacionais para o estudo da literatura espanhola; a disciplina “Literatura Espanhola: o “*Siglo d’Oro*” tem como objetivo introduzir o aluno no âmbito dos clássicos da literatura espanhola do Século de Ouro espanhol, estabelecendo uma correspondência entre o momento estético e histórico na Espanha, priorizando a produção romanesca e o drama, além de delinear a compreensão dos temas e motivos que deram origem à literatura espanhola moderna no seu contexto histórico e o estudo da evolução dos diferentes gêneros literários em língua espanhola, com ênfase na narrativa renascentista e barroca e na lírica e teatro do Século de Ouro.

No grupo das disciplinas de literatura concernentes à América Latina, a disciplina “Literatura Hispano-Americana” busca assinalar as principais etapas da incessante reformulação literária hispano-americana contemporânea com ênfase no discurso poético; apresentar os dados essenciais sobre os principais autores desse período, seguidos da leitura de seus poemas ou textos mais significativos; contribuir para que se compreenda melhor a realidade latino-americana através da literatura. A disciplina “Literatura Hispânico-Americana Moderna e Contemporânea” visa assinalar as principais etapas da incessante reformulação literária hispano-americana contemporânea com ênfase na narrativa; apresentar os dados essenciais sobre os principais autores desse período, seguidos da leitura de seus textos mais

significativos; contribuir para que se compreenda melhor a realidade latino-americana através da literatura.

Além das citadas disciplinas sobre língua e literatura, no campo da licenciatura, há as disciplinas de prática docente, sendo que visa licenciar o professor de Língua Estrangeira de modo que ele veja, na sua prática de ensino, a língua não apenas como um instrumento de comunicação ou como expressão do pensamento, mas como parte constitutiva do desenvolvimento do aluno.

A reconstituição da grade curricular nos mostra importante no sentido da possibilidade de expor, mesmo que em linhas tão sintéticas e gerais, a formação do professor de língua espanhola e a formação de um sujeito reflexivo com questões sociais, geopolíticas, históricas.

4.4 Entre o documento regulador e o documento formador

Analisaremos, nesta seção, em que sentido a formação do professor de Língua Espanhola, nesta instituição, propicia ao graduado um arcabouço que garanta que ele possa desempenhar suas atribuições de forma satisfatória – com base no que prevê a OCEM. Para isso, examinamos o PPP do curso de Letras e seu programa de ensino³⁷, particularmente a grade que se refere ao conteúdo específico da habilitação em Língua Espanhola e de prática docente, visto que seria inviável a observação de todas as disciplinas que compõem este curso de graduação.

Os dois documentos – OCEM e PPP – demonstram, em sua textualidade, em sua discursividade, temas, conceitos e discursos que se dialogam ou se distanciam, determinados por uma memória discursiva em relação às bases teóricas, funções sociais e movimentos de sentido. Assim como afirma Gregolin (2005, p. 8):

os sentidos nascem de relações entre textos e discursos; há uma regularidade própria dessa circulação, no interior da qual a memória retoma textos e discursos e cria aquilo que se pode e se deve dizer em um certo momento histórico. Todos os textos que circulam em uma sociedade dialogam entre si por meio da intertextualidade. Por isso,

³⁷ A atual estrutura curricular é de 2012. Compõe: o departamento responsável pela disciplina; a identificação; os objetivos; o conteúdo programático; metodologia e bibliografia básica. Programa de ensino disponível em: <<http://fclar.unesp.br/Home/Graduacao/programas-disciplinas-obrigatorias-letras-2012.pdf>>

a produção e a interpretação textual exigem o recurso à memória discursiva, à retomada de outros textos que já foram enunciados antes, em outros lugares

Segundo tais considerações, o objetivo desta seção é apontar em que sentido o discurso veiculado na OCEM – sobre o perfil do professor – se relaciona à formação de professores nos seguintes domínios: perfil do professor (formado ou em formação); compreensão da função da língua/linguagem e grade curricular e bases teóricas e epistemológicas.

Não consideramos que um documento se refira a outro, até porque não e propõem a tal tarefa, mas compreendemos que se relacionam a uma rede de dizeres, ao interdiscurso sobre a atuação docente, sobre a Língua Espanhola.

Perfil do professor (formado ou em formação)

Na OCEM, privilegia-se o professor reflexivo e crítico, que analisa e avalia os paradigmas teóricos, práticos e metodológicos, além das relações pessoais e culturais e de cidadania. Neste sentido, Segundo Alarcão,

os professores desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque refletem, de uma forma situada, na e sobre a interação que se gera entre o conhecimento científico [...] e a sua aquisição pelo aluno, refletem na e sobre a interação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral. Desta forma, têm um papel ativo na educação e não um papel meramente técnico que se reduza à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional (2005, p. 176).

O PPP, quando menciona “refletir” refere-se, sobretudo, à reflexão sobre a linguagem e aos fenômenos linguísticos. Por outro lado, sugere a formação de sujeitos autônomos em suas reflexões sobre a linguagem humana e suas manifestações literárias, para que, em sua prática docente, “crie o seu projeto de curso e seus próprios planos de aula” (p. 12), além de afirmar que:

a tarefa do aluno será não memorizar teorias, mas operacionalizá-las, criticá-las, compará-las, etc., motivo por que se sublinha, aqui, a importância do trabalho de pesquisa teórica ou aplicada, posto a serviço da construção do conhecimento autônomo pretendido para o estudante das Letras, seja no bacharelado seja na licenciatura (p.5).

Observamos, destarte, que a perspectiva sobre o perfil do professor dialoga entre os dois documentos.

As pesquisas em Linguística Aplicada abrangem tal ponto de vista do professor crítico sobre seu método de ensino embasado numa teoria linguística que justifique suas escolhas, considerando que o docente deve estabelecer consenso entre base teórica e sua prática de ensino e sua metodologia, visto que deve objetivar a transformação social e não apenas a aplicação de teorias linguísticas (ALMEIDA FILHO, 1999). Nesta linha de raciocínio, retomamos Rajagopalan (2003) que afirma que, para ser crítico, o professor deve manter-se atualizado em leituras e práticas que garantam e intensifiquem conhecimento. O próprio texto da OCEM se revela como um texto crítico, acadêmico, atual e repleto de informações que proporcionam conhecimento ao professor, visto que é composto por posicionamento reflexivo e por conteúdo diversificado, epistemológicos e atualizados

Compreensão da função da Linguagem

O PPP insiste na reflexão sobre a linguagem, sobre as determinações sociais a que está sujeita e sobre sua função no seio da sociedade. Essa preocupação se revela nos dizeres:

[...] um Curso de Letras tem a finalidade de levar o aluno a compreender os mecanismos linguísticos que servem para veicular discursos, entendidos como uma prática social condensada – daí originar-se o plano de conteúdo da linguagem em suas condições materiais de existência e na forma de percepção dessas condições – bem como a perceber a linguagem em seu papel ativo na aquisição de conhecimentos, na formação ou na manutenção de preconceitos e pré-juízos

A “reflexão sobre a linguagem, sobre as determinações sociais a que está sujeita e sobre sua função no seio da sociedade” (p.4) demonstra uma preocupação central no PPP, uma vez que “é preciso insistir em que um Curso de Letras tem a finalidade de levar o aluno a compreender os mecanismos linguísticos que servem para veicular discursos, entendidos como uma prática social condensada” (ibid.).

A OCEM compartilha deste ponto de vista, sendo que ambas indicam a “não redução” da linguagem a comunicações operatórias ou substituição de itens lexicais. Isso se deve ao importante grau de consciência sobre a linguagem e suas manifestações e ao fenômeno sociolinguístico.

Tal concepção de linguagem se deve ao percurso histórico que determina/determinou as contribuições das teorias linguísticas para o ensino de língua – materna, principalmente – no Brasil. De acordo com Gregolin³⁸, um levantamento do:

[...] percurso histórico nos leva a acompanhar, primeiramente, o embate entre linguística e “gramática normativa” e as contradições que figuram nos Guias Curriculares (anos 1970); posteriormente, com a abertura política, surgem as Novas propostas derivadas da sociolinguística e da linguística textual (anos 1980) e, mais recentemente, as contribuições da teoria da enunciação e do discurso nos PCN (a partir dos anos 1990). Em cada um desses momentos, as concepções sobre a língua e o ensino se deslocaram e produziram efeitos que nos aproximaram, cada vez mais, de uma consciência sobre o papel da língua na sociedade. Esses avanços da teoria linguística determinaram novas visões sobre a língua e, nesse sentido, contribuíram para a construção da cidadania ao revelarem o papel da língua portuguesa na consolidação de nossa identidade brasileira. (2007, p.53).

O PCN, tal como a OCEM apresenta uma concepção de língua que versam sobre a teoria da enunciação e do discurso, quer seja quando aborda o ensino de língua materna ou o de língua estrangeira. Gregolin completa:

Um passo a mais seria dado na direção da explicitação da relevância social da linguagem quando, nos anos 1990, o ensino de língua passou a incorporar as teorias da linguística da enunciação. Ela mostra que, para poder tratar dessa heterogeneidade textual dos usos sociais da linguagem, é necessário adotar uma perspectiva discursiva. A Análise do Discurso e as ideias de M. Bakhtin influenciam decisivamente nossa forma de enxergar a língua como dispositivo de inserção social, a partir dos conceitos de “gênero”, de “condições de produção do discurso”, de linguagem como sócio interação, como “arena de lutas ideológicas”. Se com a Linguística Textual havíamos incorporado o texto, agora, com as formulações da Análise do Discurso e a (re)descoberta de Bakhtin aliamos a ele o discurso no ensino de língua, acrescentando, assim, à textualidade a ideia de que os textos são produzidos por interlocutores situados histórica e socialmente, de que os discursos veiculam os valores, as ideologias de uma sociedade. Produzir sentidos é, então, ocupar uma posição, tornar-se sujeito de um dizer frente a outras vozes. São, fundamentalmente, essas ideias discursivas e sócio interacionistas que estão na base das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que colocam a discursividade no centro do ensino (2007, p. 61)

Grade curricular e bases teóricas e epistemológicas

Como já exposto, a OCEM preza e sugere um trabalho que esclareça e aprecie a consciência sobre a heterogeneidade e diversidade de uma língua que habita amplos espaços de enunciação, sob uma perspectiva linguística e discursiva. Este parâmetro envolve: reflexões sobre que variedades ensinar, proposição de variedades que o aluno adquira, exames sobre os

³⁸ Para maiores informações, conferir Gregolin (2007) que, com o tema ensino de língua, teorias linguísticas e relevância social, retorna à história das contribuições da Linguística para o ensino de língua portuguesa no Brasil.

livros didáticos e críticas sobre políticas linguísticas. Além disso, o docente deve conhecer, reconhecer e diferenciar diferentes bases teóricas, como os conceitos citados “abordagem”, “competência”, que são abrangidos pela Linguística Aplicada. O PPP, no entanto, não tem esclarecimentos sobre tais temas.

Por outro lado, numa observação dos programas de ensino, encontramos a seguinte objetivo para as disciplinas de Língua Espanhola: “Desenvolver no aluno a capacidade de reconhecer e trabalhar com elementos linguístico-discursivos principalmente as relacionadas a contextos de utilização da língua em âmbito privado [...]”. Aqui, “discursivo” não se refere a perspectiva discursiva a que se refere a OCEM, que alude a dados sócio históricos na constituição da linguagem; no programa de ensino, “discursivo” se refere aos gêneros³⁹, ao seu uso. Diante de tal constatação, depreendemos que a formação linguística do professor não versa na concepção de língua como expressão de uma visão de mundo, ligada às questões ideológicas e políticas.

Sobre a valorização e o zelo pela diversidade hispânica defendido pela OCEM, não há, na grade curricular do curso de Letras, disciplinas que apreciem as políticas linguísticas concernentes à língua espanhola, que levem em conta o percurso histórico do ensino de Língua Espanhola no Brasil, ou mesmo o papel da *Real Academia Española* ou o movimento do pan-hispanismo, por exemplo. Disciplinas deste teor poderiam pôr em evidência o papel hegemônico de instituições como essas, além de fomentar o caráter reflexivo e crítico do professor. Ademais, é importante o conhecimento da emergência do ensino de língua espanhola no Brasil numa linha histórica, que aborde os caminhos e descaminhos que essa língua vivenciou no país, já que compreender o papel e lugar do professor hoje, é fruto de uma história. O máximo que se aproxima deste ponto de vista é o proposto pela disciplina “Prática de ensino de línguas estrangeiras: Francês, Italiano e Espanhol, que pretende abordar: um breve histórico sobre o ensino de LE em contexto escolar brasileiro; mudanças estruturais importantes ocorridas, sobretudo nas escolas públicas, decorrentes das diferentes legislações e currículos escolares e um diagnóstico sobre a atual situação do ensino de línguas estrangeiras nas escolas. Vale salientar que esta disciplina trata das três línguas citadas concomitantemente. Não há, portanto, particularidade de cada realidade das línguas. De forma geral, a área de prática de ensino de língua visa refletir sobre a organização escolar, documentos oficiais (como a LDB), mudanças sociais, profissão docente e estratégias de ação didática.

³⁹ Referimo-nos a: BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p.261-306.

Outro ponto a se mencionar é a necessidade de disciplinas de Linguística Aplicada, tal como sugere Almeida Filho (2000). O pesquisador afirma que os cursos de Letras dedicam pouco espaço curricular para estudos de Língua Estrangeira, Linguística Aplicada, cultura, entre outras para destinar sua grade, majoritariamente, a estudos literários e linguísticos. Sobre a importância da inclusão desta disciplina, afirma o autor:

O caminho da Linguística Aplicada [...] informa e forma o professor para detectar questões da prática que serão estudadas em investigações e projetos segundo um corpo teórico crescente da própria Linguística Aplicada. Desse corpo teórico se formarão novas hipóteses para investigação, outras propostas de soluções e contribuições de novos conhecimentos de relevância para o ensino e outros fins. O lugar da explicação de tudo através da teoria linguística ou de outras ciências e dos métodos prontos será substituído pela busca de traços que caracterizam as concepções de linguagem (e L2), do trabalho realizado, de aprender e ensinar línguas em aulas verdadeiras de professores reais, gravadas e transcritas para explicar porque se ensina como ensina. As mudanças poderão assim sobrevir, por partes, às transições e ajustes do processo complexo de ensinar-aprender línguas ou do trabalho efetivo em outra terminalidade. Essa é a perspectiva da abordagem, de uma verdadeira filosofia de trabalho com a linguagem que orienta todo o processo e da qual o futuro profissional necessita tomar consciência antes de ser certificado e sair a campo para o trabalho (ALMEIDA FILHO, 2000, p.42)

À guisa de conclusão, constatamos que no curso de graduação em Letras, examinando apenas a grade curricular que se refere ao Espanhol, encontramos questões de cunho metalinguístico, que se referem mais ao aprendizado linguístico e questões de gênero e registro. Sobre as concepções sobre a função da linguagem, não encontramos nada que aborde o tema, nem nos objetivos, tampouco nas bibliografias sugeridas; acreditamos, no entanto, que tal debate seja feito pelas disciplinas da área das Ciências Linguísticas. No quesito que trata de temas de Políticas Linguísticas, como a *RAE*, hegemonias linguísticas ou até mesmo planificação linguística, não há nem menção. Na grade curricular que concerne a prática pedagógica, até se encontra discussões de cunho pedagógico, que tratam de LDBs e de movimentos políticos, mas não há especificação do caso de E/LE. Espera-se, portanto, que o docente da universidade forneça a seus alunos informações e conteúdo adicionais.

Pela própria particularidade do ensino de E/LE no Brasil, as questões acima mencionadas se tornam inerentes à formação do professor

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“E compreendo melhor porque eu sentia tanta dificuldade em começar, há pouco. Sei bem, agora, qual era a voz que eu gostaria que me precedesse, me carregasse, me convidasse, me convidasse a falar e habitasse meu próprio discurso [...]”
(FOUCAULT, 1999, p. 79)

A construção deste trabalho proporcionou inúmeras inquietações e diversos estados reflexivos, críticos, teórico e práticos. Diante de tantas possibilidades e tantas ideias para serem abordadas e discutidas, a maior dificuldade é sempre, sem dúvidas, a materialização. A busca por inspiração, lampejos e bases teóricas é sempre constante. Ao observar o que foi realizado, outras hipóteses se revelam, as possibilidades de análise e possíveis os efeitos de sentido se ampliam.

Em função do acontecimento discursivo que a Lei nº 11.161 representa, visto que muitas práticas discursivas – e não discursivas – a ela se ligam, objetivamos investigar uma dessas práticas: a formação de professores. Visto que a Lei se destinava à implantação do ensino de Língua Espanhola no Ensino Médio, analisamos as orientações curriculares nacionais que se destinam à regulamentação do ensino da Língua Espanhola: a OCEM. Investigamos em que medida o docente pressuposto na OCEM adquire todos os conhecimentos a ele atribuídos no curso de formação de professores de E/LE.

Para alcançar tal objetivo, articulamos as pesquisas da AD para compreender em que se baseia o discurso da OCEM. Nesta análise, verificamos que o documento é constituído por diversas áreas de conhecimento, relacionando-se à diversas formulações o qual seu discurso se compõe. Compreendemos, de acordo com Foucault, que o discurso é um conjunto de enunciados na medida em que se apoiam na mesma formação discursiva, uma vez que:

[...]A lei dos enunciados e o fato de pertencerem à formação discursiva constituem uma e única mesma coisa; o que não é paradoxal, já que a formação discursiva se caracteriza não por princípios de construção, mas por uma dispersão de fato, já que ela é para os enunciados não uma condição de possibilidades, mas uma lei de coexistência, e já que os enunciados, troca, não são elementos intercambiáveis, mas conjuntos caracterizados por sua modalidade de existência. (FOUCAULT, 2014, p.143)

A formação discursiva a qual os enunciados da OCEM se apoiam é aquele que marca o novo lugar para o Espanhol que, por sua condição histórica, demarca sua existência: a recusa dos reducionismos, dos estereótipos, dos preconceitos; bem como ressalta e promove a reflexão a respeito ao lugar que essa língua pode e deve ocupar no processo educativo.

No percurso de pesquisa, iniciamos traçando uma trajetória epistemológica da AD, abarcando suas três épocas, de acordo com Pêcheux. Este movimento é necessário para situar e edificar em que consiste nosso trabalho: os fios que entrelaçam o discurso, o sujeito e a história. Posteriormente, o aprofundamento nos trabalhos sobre Foucault nos forneceram vias de explicitar e estreitar nossas concepções teóricas e conceituais.

Em seguida, tratamos com mais especificidade nosso objeto de pesquisa. Por este motivo, abordamos o lugar do ensino de Língua Espanhola nas escolas regulares nacionais com o intuito de evidenciar o quanto a Lei do Espanhol e a OCEM são importantes na guinada do ensino de Língua Espanhola.

Por entender a relevância do professor no novo lugar da Língua Espanhola, passamos a buscar e traçar o perfil constituído para ele na OCEM. Em suma, a OCEM posiciona-se como documento regulador a fim de marcar posições teórico-metodológicas, sugerir caminhos de trabalho, etc. Os documentos oficiais mais recentes⁴⁰, no qual a OCEM está incluída, evidenciam a relevância social da linguagem, adotando uma perspectiva discursiva. Deste modo, a língua é vista como dispositivo de inserção social e realizada por sujeitos sócio-históricos posicionados que veiculam valores ideológicos.

Os diversos enunciados que elaboram a OCEM são de diversos domínios, no que diz respeito à linguagem. Por fazer uma projeção de seu interlocutor, o que o documento infere é que o leitor do documento conheça, reconheça e diferencie seus temas e discussões. Neste sentido, a justificativa de investigar se a formação de professores fornece arcabouço teórico necessário para leitura, reflexão e análise do documento.

Por este motivo, examinamos dois documentos – o PPP e a grade curricular – que baseiam o curso de Letras, com particularidade a habilitação em Língua Espanhola de uma universidade.

O que observamos é que, assim como o discurso da OCEM, o discurso do PPP valoriza o caráter crítico e ativo dos sujeitos e indica a formação de sujeitos com essas características. Essas distinções dos sujeitos são preconizadas em diversos documentos sobre a educação, haja

⁴⁰ Como os PCN, PCNEM, PNLD, etc.

vista os PCN, por exemplo. No entanto, há diversos vazios⁴¹ na formação de professores, fato que comprometeria não só uma leitura crítica das orientações curriculares, mas também a execução de diversas tarefas sugestionadas.

Neste sentido, concordamos com Gregolin, que afirma que:

Aqui, é preciso fazer parênteses e pensar na dificuldade, em cada um desses momentos, que reside na passagem da teoria à prática. A maneira própria de circulação das ideias teóricas – que, no Brasil, se faz no interior da Universidade – dificultou sempre a relação dos professores dos níveis fundamental e médio com a operacionalização das ideias teóricas. Há uma espécie de descompasso entre as formulações teóricas nascidas das pesquisas universitárias e que aparecem nos documentos oficiais e a aplicação dessas teorias nas salas de aula. Mas me parece que, apesar disso – ou exatamente por isso – as crises no ensino de língua, desde os anos 60, derivadas dos confrontos históricos e políticos, têm sido muito estimulantes para o campo das Letras. Penso que nenhuma outra área, dentro dos componentes curriculares, é tão tensa quanto a nossa, o que nos dá um grau muito grande de polêmica, que nos faz pensarmos permanentemente sobre nosso objeto (a língua) e sobre as teorias linguísticas. Pensemos, por exemplo, nos PCNs, o quanto há neles de inovador, o quanto a teoria que está em sua base é pouco conhecida pelos professores que têm de colocá-la em prática. Isso exige um constante redimensionamento das convicções, das práticas, das concepções sobre a língua e sobre o ensino (2007, p. 62)

Sendo assim, constatamos que o professor precisa ser autônomo em sua formação. Ele deve pesquisar e estudar com certa independência, buscar congressos, empreender discussões e debates.

A relação entre as políticas linguísticas e a formação e atuação de professores é intrínseca. Se, por um lado, a sanção de uma lei é promovida por (agentes) políticos e divulgada pelo governo, por outro lado as orientações curriculares também são divulgadas pelo governo, no entanto, o sujeito elaborador é da universidade, é formador de professores, que vem com uma noção de língua integradora e com suas complexidades e que, além disso, promove esse tipo de ação em sala de aula. Isso promove um choque, um embate que sai do mesmo organismo: o governo. Aí se instaura uma relação de forças numa rede de poderes que é contraditória. Neste campo de discussão, cabe a indagação: quem é o autor legitimado para definir as políticas linguísticas, as universidades ou o governo e seus parceiros internacionais, mercantis e políticos?⁴²

Essas reflexões, sobre o embate de discursos no que concerne a definição de uma língua estrangeira, revelam uma *vontade de verdade*, isto é, o que antagoniza o verdadeiro e o falso (FOUCAULT [1970], 1998). A vontade de verdade é de ordenação histórica, sendo que não

⁴¹ Esses vazios dizem respeito aos termos, conceitos e contextualizações presentes na OCEM, como as referências à Linguística Aplicada, Ensino e Aprendizagem, etc, já citados neste trabalho.

⁴² Não nos propomos a responder tal indagação. Vale, entretanto, uma reflexão sobre o tema.

existe Uma Verdade, mas vontades de verdade que são determinadas pelas circunstâncias históricas. A vontade de verdade pode exercer uma espécie de pressão e um poder de coerção sobre os outros discursos, pois apoia-se sobre um suporte institucional: “é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema dos livros, da edição, das bibliotecas, como as sociedades de sábios de outrora, os laboratórios de hoje” (p.17); e apoia-se, também, numa distribuição institucional, já que ela é reconduzida “pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído” (p.17). Destarte, existe a vontade de verdade veiculada pelos órgãos universitários e de pesquisa e a vontade de verdade do governo e seus interesses político-econômicos. Ambos são as instituições responsáveis pela distribuição, gerenciamento e apropriações dos discursos das línguas, numa *apropriação social do discurso* (FOUCAULT, op. cit.).

Citando o sistema educacional, Foucault afirma que a educação “segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais” (p.43-44). Foucault ainda assinala que “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (p.44).

Parece-nos oportuno discutir a sanção da Lei nº 746 de 2016⁴³, no que se refere ao ensino de línguas estrangeiras. Destacamos na referida lei:

Art. 35-A.

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

Art. 26.

§ 5º No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa.

Os acontecimentos históricos brasileiros a nível de decisões governamentais vinculadas à educação e formação de professores sobrepõem não só o processo de elaboração do texto, mas também comprometem uma projeção do ensino do idioma, uma vez que as decisões das gestões públicas são transitórias e repletas de interesses implícitos.

⁴³ Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>

É possível, partindo do processo de instauração da Lei nº11.161, já prever em que vias o ensino da Língua Espanhola iria se desenrolar: um caminho duvidoso, marcado por deslocamentos já instalados na memória: o preconceito, as lacunas, o silenciamento. No caso do estado de São Paulo, há um completo apagamento da Lei do Espanhol, como descrito por Fánjul (2010). Além disso, não há dúvidas que a Lei nº 746 tira as disciplinas escolares que promovem a formação de um sujeito crítico, que se relaciona com a sociedade e com o outro estrangeiro.

A “manutenção” da memória sobre o ensino de línguas estrangeiras no Brasil se baseia sobre um discurso dominante de Estado, considerando que “nas Histórias e nas histórias, com suas memórias coletivas ou peculiares, a costura dos acontecimentos funciona de modo a eliminar tudo que possa ameaçar a estabilidade/homogeneidade” (MARIANI, 1998). Isso significa que os efeitos de evidência provocados pelos já-ditos em relação ao Espanhol (como o apontado por Celada, 2002) é relacionada aos processos ideológicos “que produzem o efeito ‘evidencia’ sustentando-se sobre já-ditos, os sentidos institucionalizados, admitidos por todos como naturais” (ORLANDI, 1996)

À guisa de conclusão, há uma tensão marcada por relações de poder entre o discurso do Estado, que está em favor do monolinguismo, e do discurso acadêmico, já amadurecido e com sua voz presente na OCEM.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel (Coord.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 2005.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Linguística Aplicada. Ensino de Línguas e Comunicação**. Campinas, SP: Pontes Editoras, 2005.

_____. **O Fazer Atual da Linguística Aplicada no Brasil: Foco no Ensino de Línguas**. Apresentação do 1º volume da Revista Horizontes de Linguística Aplicada. Brasília: UnB, nov. 2002.

_____. Crise, Transições e Mudança no Currículo de Formação de Professores de Línguas. In: FORTKAMP, Mailce BM & TOMITCH, Leda MB (Orgs.) **Aspectos da Linguística Aplicada**. Florianópolis: Insular, 2000, p.33-47.

_____. Análise de abordagem como procedimento fundador de auto-conhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. (org.). **O Professor de língua estrangeira em formação**. Campinas, SP: Pontes, 1999

ARNOUX, Elvira N. de. “Desde Iguazú: mirada glotopolítica sobre la integración regional”, In: FANJUL, Adrián Pablo e CASTELA, Greice da Silva (Org). **Línguas Políticas e ensino na integração regional**. Cascavel: ASSOESTE, 2011.

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

CHAGAS, V. **Didática especial de línguas modernas**. São Paulo: Editora Nacional, 1967. 2.ed.

COURTINE, Jean-Jacques. **Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos**. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

DAHER, María del Carmen. **Enseñanza de español y políticas lingüísticas en Brasil**. Hispanista, n. 27., 2006

DAY, K. **Ensino de língua estrangeira no brasil: entre a escolha obrigatória e a obrigatoriedade voluntária**. Revista Escrita, nº 15, ano 2012. Disponível em: <<http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/20850/20850.PDFXXvmi=e9w1BzGNop9PLJ9xwQ5zj0lf62VpvgRKqpM20tPoT0fGJpFhgKRALePRgMiM4axuBlxBPo0Kofq8F6qWRixDwovOcOCg0aMBwlcNkd89tAi9HJ7A3FdB5Kphz2zzdmaLIn9sBiD5TVfCGncK4ql9bLrKO1k2nvN6TxAvgdCbaSNQg0BkqxuDJWoxxBmfpsao3HGhkRrdFjuGVP7TILEiadhTOEaf8lEc4kuocWDSH8zdxH7ksLED0WxOCJ5K5Jx>>

Del VALLE, J.; VILLA, L. **Lenguas, Naciones y Multinacionales: las políticas de promoción del español en Brasil**. Revista da ABRALIN, vol.4 Nos 1 e 2, dez. 2005. p. 197-230.

DOSSE, F. **História do Estruturalismo**. V.1: o campo do signo, 1945-1966. São Paulo: Ensaio, Campinas: Ed. da Unicamp, 1993.

DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FANJUL, A. P. São Paulo: o pior de todos. Quem ganha e o que se perde com a (não) introdução do espanhol na escola pública paulista. In: CELADA, M. T.; FANJUL, A. P.; NOTHSTEIN, S. **Lenguas en un espacio de integración**. Acontecimientos, acciones, representaciones. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2010. p. 185-204.

FANJUL, Adrián Pablo. **Policêntrico e Pan-hispânico**. Deslocamentos na vida política da língua espanhola. Em: Lagares, Xoán, e Bagno, Marcos (org.): Políticas da norma e conflito linguístico. São Paulo: Ed. Parábola, pág. 299-331, 2011.

FANJUL, A. P.; CELADA, M. T. **El español en Brasil: Investigación, enseñanza, políticas**. Signo & Señal. Nº 20. Revista del Instituto de Lingüística. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2009.

FERREIRA, C. C. **La lingüística contrastiva y el proceso de enseñanza/aprendizaje de español como lengua extranjera**. Actas del II simposio José Carlos Lisboa de didáctica del español como lengua extranjera. 2005, p. 159-167.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1998. 6. ed.

_____. **Microfísica do poder**. São Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Editora Vozes, 1975.

_____. **O sujeito e o poder**. In: RABINOW, P; DREYFUS, H. Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995

_____. **As palavras e as coisas**. Trad. Salma Tannus Muchail. 8.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. Retornar à história. In: **Ditos e Escritos II**. Trad. Elisa Monteiro. Organização e seleção de textos Manoel Barros da Mota. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000a.

_____. Linguagem e Literatura. In: MACHADO, Roberto. **Foucault, a filosofia e a literatura**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000b.

_____. Sobre as maneiras de escrever a história. In: **Ditos e Escritos II**. Tradução Elisa Monteiro. Organização e seleção de textos Manoel Barros da Mota. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000c.

_____. Linguística e ciências sociais. In: **Ditos e Escritos II**. Tradução Elisa Monteiro. Organização e seleção de textos Manoel Barros da Mota. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000d.

_____. Sobre a arqueologia das ciências. Resposta ao círculo de epistemologia. In: **Ditos e Escritos II**. Trad. Elisa Monteiro. Organização e seleção de textos Manoel Barros da Mota. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000f.

_____. Resposta a uma questão. In: **Ditos e Escritos VI**. Trad. Ana Lúcia Paranhos Pessoa. Organização e seleção de textos Manoel Barros da Mota. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

GADET, F. Introdução. In : GADET & HAK (org). **Por uma análise automática do discurso**. Campinas: Ed. Unicamp, 1990.

GADET, F.; HAK, T. **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Ed. da Unicamp, 1997.

GREGOLIN, Maria do Rosário. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso**: diálogos e duelos. São Carlos: Claraluz, 2006. 2. ed.

_____. **Formação discursiva, redes de memória e trajetos sociais de sentido**: Mídia e produção de identidades. Anais do II SEAD - Seminário de Análise do Discurso, Porto Alegre: UFRGS, 2005. CD-R

_____. O que quer, o que pode esta língua? Teorias linguísticas, ensino de língua e relevância social. In: CORREA, d. (org.) **A relevância social da Linguística**: linguagem, teoria e ensino. São Paulo: Parábola / Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007. p. 51-78.

GONZÁLEZ, M.M. **El hispanismo en Brasil**. Disponível em: http://congresosdelengua.es/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/5_espanol_y_portugues/gonzalez_m.htm

GUIMARÃES, E. **Semântica do acontecimento**: um estudo enunciativo da designação. Campinas: Pontes, 2002.

KHALIL, L. M. G. Michel Foucault e os estudos linguísticos: reflexões sobre as noções de língua e estrutura na análise arqueológica. Cadernos de Letras da UFF - Dossiê: Anáfora e correferência: temas, teorias e métodos n° 49, p. 327-344

LAGARES, Xoán Carlos. **Ensino de espanhol no Brasil: uma (complexa) questão de política linguística**. In: NICOLAIDES, Christine; SILVA, Kleber Aparecido da; TILIO, Rogério; ROCHA, Claudia Hilsdorf (Orgs). **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes/ALAB, 2013a.

_____. **O espaço político da língua espanhola no mundo**. Trab. Ling. Aplic., Campinas, n(52.2): 385-408, jul./dez. 2013b.

LEFFA, Vilson J. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf>

MACHADO, Roberto. **Ciência e Saber – A Trajetória da Arqueologia de Foucault**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1981.

MACHADO, Roberto. **Por uma Genealogia do Poder**. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2015.

MALDIDIER, D. Elementos para uma história da Análise do Discurso no Brasil e na França. In: ORLANDI, E.P. (org.). **Gestos de leitura: da História no discurso**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1994

MEUNIER, Isabel; Medeiros, Marcelo de Almeida. **Construindo a América do Sul: Identidades e Interesses na Formação Discursiva da Unasul**. DADOS – Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, vol. 56, no. 3, p. 673 -712, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0011-52582013000300007&script=sci_arttext

ORLANDI, Eni. (Org.). **Política linguística no Brasil**. Campinas: Pontes, 2007.

_____. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 3. ed. Campinas: Pontes, 2001.

PARAQUETT, Márcia. As dimensões políticas sobre o ensino da língua espanhola no Brasil: tradições e inovações. In: MOTA, Kátia Maria Santos. SCHEYERL, Denise. **Espaços Linguísticos: Resistências e Expansões**. Salvador: EDUFBA, 2006.

_____. **O papel que cumprimos os professores de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) no Brasil**. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Diálogos Interamericanos, n. 38, p. 123-137, 2009.

PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. (1983) Campinas: Pontes, 2002.

_____. A análise de discurso: três épocas (1983). In: GADET, F.; HAK, T. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

PICANÇO, Deise Cristina de Lima. **História, memória e ensino de espanhol (1942- 1990): as interfaces do ensino da língua espanhola como disciplina escolar a partir da memória de professores, métodos de ensino e livros didáticos no contexto das reformas educacionais**. Curitiba: Editora da UFPR, 2003.

SEDYCIAS, João. Por que os brasileiros devem aprender espanhol? In: SEDYCIAS, João (org.). **O ensino de espanhol no Brasil: presente, passado e futuro**. São Paulo: Parábola, 2005, 35-44.

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

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. Trad. Silvana Serrani-Infante. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Lingua(gem) e identidade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p.213-230.

ROBIN, R. **História e linguística**. São Paulo: Cultrix, 1977

RODRIGUES, Fernanda Castelano. **Língua viva, letra morta**. Obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro. Tese de doutorado. São Paulo, FFLCH-USP, 2010.

SANTOS, H. S. **Imagens complexas**: entre a reiteração do mesmo e o jogo de contrários, 2004.

_____. **O “erro” do aluno de língua estrangeira sob um outro olhar**. In: BRUNO, F. C. (Org.). Ensino-aprendizagem, de línguas estrangeiras: reflexão e prática. São Carlos: Claraluz, p. 37-55, 2005.

_____. **O papel de estereótipos e preconceitos na aprendizagem de línguas estrangeiras**. In: ANALES DEL II CONGRESO BRASILEÑO DE HISPANISTAS, 2002, São Paulo, Brasil.

_____. **Quem sou eu? Quem é você? Será que um dia a gente pode se entender? As representações no ensino/aprendizagem do espanhol como língua estrangeira**. Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana, DLM-FFLCH-USP, 2005.

SARFATI, G.; PAVEAU, A.-M. **As grandes teorias da linguística**. São Carlos: Claraluz, 2006.

SAVEDRA, Mônica Maria Guimarães, LAGARES, Xoán Carlos. **Política e planificação linguística: conceitos, terminologias e intervenções no Brasil**. Revista Gragoatá, Niterói, n.32, p. 11-27, 2012.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. 20ª ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

SEVERO, Cristine Gorski. **Políticas linguísticas e questões de poder**. Revista Alfa, São Paulo, n.57 (2), p. 451-473, 2013.

SIGNORINI, I. Política, Língua Portuguesa e Globalização. In: MOITA LOPES, L. P. **O Português no Século XXI**: cenário geopolítico e sociolinguístico. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 74-100.

SILVA, L. C. da. **A constituição identitária do professor de língua espanhola em formação: tensão entre teoria e prática**. Uberlândia: UFU/ ILEEL, 2013.

VILLALBA, Terumi Koto Bonnet. O ensino do espanhol no Brasil: revisitando o tema da política linguística. In: ZORZO-VELOSO, Valdirene F.; FERREIRA, Claudia Cristina; ORTIGOZA, Arelis Felipe (org.). **El español en línea de mira**: enlaces lingüísticos, literarios y metodológicos. Londrina: Editora da UEL, 2013, 13-26.

ZOPPI FONTANA, Mónica (org). **O português do Brasil como língua transnacional**. Campinas, RG Editora, 2009.