

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA ESPANHOLA E
LITERATURAS ESPANHOLA E HISPANO-AMERICANA

LÍNGUA VIVA, LETRA MORTA
Obrigtoriedade e ensino de espanhol
no arquivo jurídico e legislativo brasileiro

Fernanda Dos Santos Castelano Rodrigues

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Língua Espanhola
e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana
da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
da Universidade de São Paulo,
para a obtenção do título de Doutor em Letras

Orientadora: Profa. Dra. María Teresa Celada

São Paulo
2010

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

Rodrigues, Fernanda dos Santos Castelano

Língua viva, letra morta: obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro / Fernanda dos Santos Castelano Rodrigues; orientadora María Teresa Celada. -- São Paulo, 2010.

342 f.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

1. Ensino de língua estrangeira - Legislação. 2. Língua espanhola – Ensino.
3. Documentação Jurídica (1757-1996) - Brasil. I. Título. II. Celada, María Teresa.

Banca Examinadora

Profa. Dra. María Teresa Celada
(orientadora)

Prof. Dr. Adrián Pablo Fanjul (USP)

Profa. Dra. Elvira Narvaja de Arnoux (UBA/Argentina)

Profa. Dra. María del Carmen Fátima González Daher (UFF)

Profa. Dra. Mónica Graciela Zoppi-Fontana (UNICAMP)

Suplentes:

Profa. Dra. Neide Therezinha Maia González (DLM/USP)
Profa. Dra. María Zulma Moriondo Kulikowski (DLM/USP)
Profa. Dra. Walkyria Maria Monte Mór (DLM/USP)
Dra. Lía Noemi Varela (Ministerio de Educación/Argentina)
Prof. Dr. Adalton Franciozo Diniz (PUC/SP)

Para Marco

e para Wellington

Agradecimentos

Agradeço muito especialmente a Maite Celada. Não apenas pela dedicada orientação deste trabalho, mas sobretudo pela generosidade, a confiança, o respeito e o carinho que marcam sua presença neste trabalho e em minha vida.

Escrever esta tese não teria sido possível sem a contribuição de algumas pessoas e instituições. Quero agradecer particularmente

aos professores e pesquisadores

Adrián Fanjul,

Lía Varela,

Elvira Narvaja de Arnoux,

Mónica Zoppi-Fontana,

Roberto Bein

e *muito especialmente* a

Adalton Francioso Diniz;

aos colegas do DL/UFSCar,

a Fernando H. Rossit e,

especialmente aos amigos

Rosa Yokota, Nelson Viana, Sandra

Gattolin e Wilson Alves-Bezerra;

aos alunos de Letras/Espanhol da

UFSCar, especialmente às turmas

2007, 2008 e 2009;

a CAPES e ProPG/UFSCar;

aos funcionários do Sistema de

Informação do Congresso Nacional;

aos amigos *de/em* Buenos Aires,

Paula Wendel, Juan David, Maria Paula,

Leandro e Adilson;

aos companheiros da COPESBRA,
especialmente a Luciana M. A. Freitas;

a Antón Castro Míguez, *também* pela
revisão;

a Cícero Oliveira, pelas *gauchadas* todas;

aos amigos *de longe e de sempre*,

Andréa Ricupero, João Paim e

Carlos Bonfim;

aos amigos *entre contextos*,

Greice Nóbrega e Marcos Maurício;

a meus Castellano,

Mônica, Rodolfo, Preta, Joyce e Thaís;

aos Ramalho e Ramalho Alves;

ao Welli, pela revisão,

pela compreensão *e tudo mais*.

Para cada um de vocês, minha gratidão e meu carinho.

Grazie d'esistire.

*... em um mundo datado como o nosso,
a explicação do acontecer pode ser feita
a partir de categorias de uma história
concreta. É isso, também, o que permite
conhecer as possibilidades existentes
e escrever uma nova história.*

Milton Santos

Sumário

Resumo	11
Abstract	12
Résumé	13
Apresentação	14

PARTE I – ARQUIVO JURÍDICO & LÍNGUAS NO BRASIL

Capítulo 1 – Leis e línguas no ensino brasileiro de 1757 a 1942	
1. Introdução	22
2. Algumas noções teóricas fundamentais: arquivo e condições de produção	23
2.1. O <i>arquivo</i>	23
2.2. As <i>condições de produção</i>	26
3. O arquivo jurídico sobre as línguas na educação brasileira: da Colônia à primeira metade do século XX	29
3.1. A constituição do arquivo	31
4. A presença das línguas no arquivo jurídico de 1757 a 1942	35
4.1. Diretório dos Índios, 1757	35
4.2. Estatutos do Collegio de Pedro Segundo, 1838	46
4.3. Decreto N° 981, 1890	52
4.4. Decreto N° 19.890, 1931	63
4.5. Decreto Lei N° 4.244, 1942	71
5. Algumas considerações acerca do arquivo jurídico sobre as línguas no ensino brasileiro entre 1757 e 1942	80
Capítulo 2 – As LDB’s e uma ruptura na memória discursiva	
1. Introdução	83
2. As <i>Leis de Diretrizes e Bases</i> de 1961, 1971 e 1996	84
2.1. LDB de 1961	85
2.2. LDB de 1971	93
2.2.1. A Resolução de 1976	97
2.3. LDB de 1996	99
3. Algumas considerações sobre o lugar das línguas estrangeiras nas LDB’s	104
3.1. O processo de desoficialização da línguas estrangeiras e a “disjunção” entre <i>língua estrangeira da escola</i> e <i>língua estrangeira de cursos livres</i>	105
3.1.1. A “capitalização linguística”	107
3.1.2. Os impactos da Lei 11.161 sobre a memória discursiva acerca do ensino de línguas no Brasil	109

Capítulo 3 – A Lei Nº 11.161/2005

1. Introdução	111
2. Acerca da interpretação	113
2.1. A interpretação no Direito	115
2.2. A interpretação AD	119
2.2.1. Do religioso ao jurídico: a interpretação no Estado de Direito	121
2.2.2. Contribuições da AD para a interpretação do texto legal	124
3. Corpo e alma da Lei Nº 11.161/2005	126
3.1. Cabeçalho	127
3.1.1. Breves considerações sobre os efeitos de sentido dos cabeçalhos	135
3.2. Ementa	138
3.3. Artigos e parágrafos	139
3.3.1. Artigos 1º e 7º: “oferta obrigatória”, “matrícula optativa” e “no prazo de cinco anos”	141
3.3.2. Artigos 2º, 3º e 4º: “horário regular”, “rede pública” vs. “rede privada” e “Centros de Ensino de Língua Estrangeira”	147
3.3.3. Artigos 5º e 6º: os Conselhos Estaduais de Educação e a execução da Lei	153
4. Considerações finais acerca da interpretação da Lei 11.161	154

PARTE II – ARQUIVO LEGISLATIVO & LÍNGUA ESPANHOLA NO BRASIL

Capítulo 4 – Processo legislativo e projetos de lei para a inclusão do espanhol na escola brasileira

1. Introdução	160
2. O processo legislativo	161
2.1. O processo legislativo e os tipos de lei	162
2.2. A composição do PL, o regime de tramitação e a forma de apreciação	163
2.3. A votação em plenário e a possibilidade de emenda	168
3. A abertura do <i>arquivo</i> e a formação do <i>corpus</i>	170
3.1. Escarafunchando o arquivo	172
3.1.1. Projetos para a inclusão da língua espanhola	173
3.1.1.1. Projetos de Lei encaminhados à Câmara dos Deputados	174
3.1.1.2. Projetos de lei apresentados ao Senado Federal	178
3.1.2. Projetos para a inclusão de outras línguas estrangeiras na Câmara e no Senado	181
3.2. Algumas considerações sobre as línguas estrangeiras nos PL's	182
4. Acerca do corpus de análise: quatro PL's e seus processos legislativos	184
4.1. Projeto de Lei Nº 3987/2000, do Deputado Átila Lira	186
4.2. Projeto de Lei Nº 4004/1993, do Poder Executivo, Presidente Itamar Franco	188
4.3. Projeto de Lei Nº 35/1987, do Senador Fernando Henrique Cardoso	191
4.4. Projeto de Lei Nº 4606/1958, do Poder Executivo, Pres. Juscelino Kubitschek	193
5. O funcionamento do arquivo legislativo	194
5.1. Entre <i>arquivo legislativo</i> e <i>arquivo jurídico</i>	194
5.1.1. <i>Um discurso “sobre”</i>	199
5.1.2. <i>Circularidade e completude</i>	202
5.1.3. <i>Relações com o exterior e historicidade</i>	205
5.2. Breves considerações acerca do funcionamento do arquivo legislativo	208

Capítulo 5 – Tentativas de integração da “Ilha-Brasil”: análise de proposições e justificações de projetos de lei para a inclusão do espanhol

1. Introdução	210
2. As proposições dos PL’s 1958, 1987 e 1993	211
2.1. A proposição do PL 1958	212
2.2. A proposição do PL 1987	216
2.3. A proposição do PL 4.004, de 1993	220
2.4. Algumas considerações sobre as proposições dos PL’s 1958, 1987 e 1993	222
3. As justificações dos PL’s 1958, 1987, 1993 e 2000	224
3.1. “Tomada de posição” e “direção do dizer” nas justificações	226
3.1.1. O foco na “integração”	230
3.1.2. O foco na “importância da língua”	235
4. Determinação discursiva nos PL’s: territórios objeto de integração	238
4.1. Sobre a “determinação discursiva” e “co-texto”	239
4.2. A determinação dos territórios objeto da integração nos PL’s 1958, 1987, 1993 e 2000	241
4.2.1. A determinação dos territórios objeto da integração no PL 1993	242
4.2.1.1. “América” e “americano”	243
4.2.1.2. “Nações co-irmãs”	245
4.2.1.3. Co-textos dos sintagmas determinados da justificação do PL 1993	246
4.2.1.4. Interpretação da conjuntura – PL 1993	248
4.3. A determinação dos territórios objeto da integração no PL 1987	252
4.3.1. Interpretação da conjuntura – PL 1987	253
4.4. A determinação dos territórios objeto da integração no PL 1958	257
4.4.1. Interpretação da conjuntura – PL 1958	258
4.5. Breves considerações acerca dos PL’s 1993, 1987 e 1958	263
4.6. A determinação dos territórios objeto da integração no PL 2000	264
4.6.1. Os co-textos das designações dos territórios objeto de integração no PL 2000	265
4.6.2. “Nações hispânicas” e “países latino-americanos”	266
4.6.3. “Demais países”	267
4.5.4. Interpretação da conjuntura – PL 2000	270
5. Imagens do Brasil e da língua portuguesa nas justificações dos PL’s 1958, 1987, 1993 e 2000	272
5.1. “O Brasil tornou-se uma ilha”	276
5.1.1. A Ilha-Brasil na mitologia celta	277
5.1.2. A Ilha-Brasil e o território colonial	278
5.1.3. O elemento indígena no mito da Ilha-Brasil	280
5.1.4. A Ilha-Brasil, o Tratado de Madri e a teoria das fronteiras naturais	285
5.1.4.1. O Tratado de Madri e o Diretório dos Índios: “colonização” e “institucionalização linguísticas”	287
5.1.5. A Ilha-Brasil e o imaginário nacional	289
5.1.6. O “Brasil-Ilha” do século XXI	292
Considerações finais	296

Referências bibliográficas	
1. Legislação e documentos oficiais	306
2. Livros e artigos	308
3. Reportagens e artigos jornalísticos	318
Anexos impressos	
1. Lei N° 11.161, de 2005	320
2. Tela de busca do Portal da Câmara dos Deputados	321
3. Tela de busca do Portal do Senado Federal	322
4. PL N° 4.606/1958 – Presidente Juscelino Kubitschek	323
5. PL N° 35/1987 – Senador Fernando Henrique Cardoso	327
6. PL N° 4.004/1993 – Presidente Itamar Franco	329
7. PL N° 3.987/2000 – Deputado Átila Lira	331
8. <i>Apresentação</i> (LIRA, 2005)	334
9. Mapas da <i>Ilha Brasil</i>	
9.1. Lopo Homem (1519)	337
9.2. Bartolomeu Velho (1562)	338
9.3. Gerardus Mercator (1621)	339
9.4. J. Teixeira Albernás (1640)	340
9.5. Mapa inglês (1685)	341
Detalhamento dos Anexos em CD	342

Resumo

Este trabalho analisa a memória discursiva sobre o ensino de línguas estrangeiras em contexto escolar no arquivo jurídico e legislativo brasileiro, com ênfase na língua espanhola. Das duas partes que compõem esta tese, a primeira compreende a análise de documentos do arquivo jurídico brasileiro, produzidos entre 1757 a 1996, sobre a questão do ensino de línguas; tais documentos entram em relação com a Lei N° 11.161/2005, que prevê a oferta obrigatória do espanhol nas escolas de Ensino Médio a partir de 2010, também objeto de análise dessa Parte I. Já a segunda parte mobiliza documentos do arquivo legislativo por meio da análise das *proposições e justificações* de quatro Projetos de Lei (PL's) – de 1958, 1987, 1993 e 2000 – apresentados ao Congresso Nacional com o objetivo de incluir o espanhol como disciplina obrigatória no sistema educacional brasileiro; em tal análise, detectam-se aspectos das condições de produção desses PL's mediante a observação dos processos de determinação dos territórios objetos da integração que neles se enunciam e da projeção da imagem de *isolamento* do território nacional no contexto sul-americano.

Palavras chaves: arquivo, memória discursiva, línguas estrangeiras modernas, língua espanhola, projeto de lei.

Abstract

This study, composed of two parts, analyses the discursive memory about foreign languages teaching in school context in the Brazilian juridical and legislative archive, with an emphasis on the Spanish language. The first part of the thesis comprehends the analysis of documents of the Brazilian juridical archive, produced between 1757 and 1996, about languages teaching; these documents are concerned with the Law 11.161/2005, which sets the obligatory offer of Spanish to high schools (“*escolas de Ensino Médio*”), and which is also an object of analysis in this first part of the study. The second part of the thesis deals with documents of the legislative archive through the analysis of the “*proposições*” and “*justificações*” of four Bills – of 1958, 1987, 1993 and 2000 – presented to the National Congress with the purpose of including the Spanish language as an obligatory discipline in the Brazilian Educational System; results of this analysis point to the detection of aspects of the conditions of production of these Bills by the observation of the processes of determination of the territories that were objects of the integration which is stated in them and of the projection of *isolation* of the national territory in the South American context.

Key-words: archive, discursive memory, modern foreign languages, Spanish language, Bill.

Résumé

Ce document analyse la mémoire discursive de l'enseignement de langues étrangères en contexte scolaire dans l'archive juridique et législatif brésilien mettant l'accent sur la langue espagnole. Des deux parties qui composent cette thèse, la première comprend l'analyse de documents de l'archive juridique brésilien produits entre 1757 et 1996 en ce qui concerne la question de l'enseignement des langues; ces documents sont mis en rapport avec la Loi 11.161/2005, qui prévoit l'offre obligatoire de l'espagnol dans les lycées (“*escolas de Ensino Médio*”) à partir de 2010, objet aussi de l'analyse de cette première partie. La deuxième partie mobilise des documents de l'archive législatif à travers l'analyse des “*proposições*” et des “*justificações*” de quatre Projets de Loi (PL's) – de 1958, 1987, 1993 et 2000 - soumis au Congrès ayant en vue l'inclusion de l'espagnol comme discipline obligatoire dans le système éducatif brésilien; dans cette analyse, on relève des aspects des conditions de production de ces PL's tout en observant les procès de détermination des territoires objets d'intégration que s'y énoncent et la projection de l'image de *l'isolement* du territoire national dans le contexte sud-américain.

Mots-clés: archive, mémoire discursive, langues vivantes étrangères, langue espagnole, projet de loi.

APRESENTAÇÃO

I – “A LEI, ORA A LEI”¹: MEMÓRIA E ACONTECIMENTO

A Lei Nº 11.161/2005, sancionada em 05 de agosto de 2005 pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, se constitui no *acontecimento* que desencadeou as reflexões que elaboramos nesta pesquisa. O gesto de interpretação dessa lei nos levará, ao longo deste trabalho, a construir e delimitar um recorte do que chamaremos de *arquivo jurídico* e de *arquivo legislativo* sobre o ensino de línguas estrangeiras, particularmente da língua espanhola, em contexto escolar no Brasil. Na análise a que procederemos, serão estudadas tanto a constituição de uma *memória discursiva* sobre essas línguas, quanto a forma como as condições de produção operam nas textualidades desse arquivo, *fazendo sentido*.

Após um primeiro contato com o arquivo, passamos a considerar a referida lei como efeito de um gesto que significa, nos âmbitos jurídico e legislativo que focalizamos, uma interferência na memória discursiva sobre o ensino de línguas nas escolas brasileiras. Isto se deve ao fato de que, a partir de sua implantação – inicialmente prevista para o ano de 2010 –, *uma* língua estrangeira específica, o espanhol, passará a estar presente no espaço de todos os estabelecimentos de Ensino Médio do país, já que a Lei Nº 11.161/2005 prevê a “oferta obrigatória” dessa disciplina pela escola e a “matrícula facultativa” pelo aluno.

¹ Em discurso comemorativo ao 1º de maio de 1947, no Vale do Anhangabaú, em São Paulo, o então ex presidente Getúlio Vargas, ironizando aqueles que dão as costas para a Justiça, referindo-se especificamente ao modo de pensar e atuar de empresários que tentavam burlar leis trabalhistas aprovadas durante seu governo (FRANCIULLI NETTO, 2003). Esta frase tem percorrido o imaginário nacional quando se trata de comentar o descumprimento de alguma lei e já foi enunciada em diversas ocasiões em que se tratava o processo de implantação da Lei Nº 11.161/2005, como, por exemplo, em González (2008).

Por funcionar, no arquivo que recortamos, alterando as rotinas dessa memória discursiva sobre as línguas, consideramos essa lei como um *acontecimento discursivo*. Com base em Achard, Pêcheux explica que uma “regularização discursiva (...) é sempre suscetível de ruir sob o peso do acontecimento discursivo novo, que vem perturbar a memória”; por isso, “o acontecimento discursivo, provocando interrupção, pode desmanchar essa ‘regularização’ e produzir retrospectivamente uma outra série sob a primeira” ou pode ainda “desmascarar o aparecimento de uma nova série que não estava construída enquanto tal” (1983a: 52). Esta forma de conceber o acontecimento discursivo supõem que ele “desloca”, “desregula” a memória constituída, provocando, portanto, a criação de novas rotinas a serem seguidas (em processos de regularização) por essa memória (ibid.).

Nossa análise indica que, para que a especificação da *obligatoriedade de oferta do espanhol* se tornasse possível na textualidade jurídica da Lei N^o 11.161, foi necessário um trabalho legislativo que funcionou no sentido de provocar uma ruptura na memória discursiva sobre o ensino de línguas nas escolas brasileiras no interior do arquivo jurídico. Daí nossa interpretação dessa lei como um acontecimento discursivo: ela tanto desloca os sentidos da memória discursiva constituída quanto provoca a produção de novos/outros discursos, diferentes dos anteriores. E tanto interfere nas rotinas da memória discursiva do arquivo jurídico quanto naquelas do arquivo legislativo.

II – DA FILIAÇÃO TEÓRICA

De maneira fundamental, este trabalho se vincula à Análise do Discurso francesa (AD) e, pelo fato desta teoria ter sido fundada entre disciplinas e de se formar nas

contradições entre elas – no que Orlandi (2004) define como “entremeio” –, se apoia em estudos produzidos na área da História do Brasil, da História da Educação e da Geografia. Ademais, nossa reflexão também se encontra num ponto de intersecção com o campo das políticas linguísticas, já que nosso objeto específico de análise – um recorte do que designamos como arquivo jurídico e arquivo legislativo – se constitui em instrumento primordial no jogo de forças instaurado por essas políticas.

Optamos por não condensar os conceitos do dispositivo teórico sobre os quais fundamentamos este trabalho num único capítulo, mas sim por mobilizá-los oportunamente, de acordo com as necessidades que forem surgindo a partir do confronto com nossos objetos de análise. Neste sentido, duas noções centrais que percorrem a totalidade desta tese, *arquivo* e *condições de produção*, serão explicitadas já no primeiro capítulo do trabalho, enquanto que a discussão em torno da noção de *interpretação* aparecerá apenas no terceiro e os conceitos de *tomada de posição* e de *determinação discursiva*, no quinto. Algumas outras noções também serão desenvolvidas pontualmente na trama dos capítulos.

III – DA ORGANIZAÇÃO DAS PARTES E CAPÍTULOS DESTA TESE

Considerando que a presença do espanhol no sistema educacional do país não é recente – já que, tal como esclarece Daher (2006), data de 1919 a primeira menção a seu ensino, no Colégio Pedro II no Rio de Janeiro, com “la aprobación del Prof. Antenor Nascente a titular de la cátedra”² –, a **Parte I** deste trabalho, intitulada **Arquivo Jurídico & Línguas no Brasil**, procura estabelecer relações entre a Lei Nº 11.161/2005 e uma

² A língua espanhola, no entanto, tal como nossa pesquisa constata, não fazia parte das disciplinas obrigatórias do currículo escolar daquele período.

memória discursiva, constituída no interior do arquivo jurídico, sobre as línguas estrangeiras no contexto escolar brasileiro.

Com esse objetivo, o **Capítulo 1** traz a análise de *decretos* que normalizaram o ensino de línguas em contexto formal de 1757 a 1942, enquanto que o **Capítulo 2** se ocupa das *Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB's) em todas as suas edições (1961, 1971 e 1996).

Esse recorte a que procedemos no arquivo jurídico enquanto objeto de análise se deve a que identificamos uma regularidade nas *condições de produção* de cada um dos dois grupos de documentos legais observados e explorados nesses capítulos iniciais: no primeiro grupo, analisado no Capítulo 1, nosso foco se centrará sobre *decretos*, ou seja, textos legais que não passaram pela tramitação regular das instâncias legislativas – isto é, não são aprovados pelo Congresso Nacional –, mas sim eram elaborados por secretários ou ministros de governo e convertidos em decretos pelo representante máximo do Poder Executivo – e, no caso do período colonial ou imperial (das leis que vigoraram até 1889) ou por presidentes da República (para as que estiveram vigentes entre 1889 e 1942); já no segundo grupo, analisado no Capítulo 2, trataremos das *LDB's*, que sim passaram pelo processo legislativo regulamentar, ou seja, tramitaram e foram aprovadas no Congresso Nacional e receberam a sanção presidencial.

No **Capítulo 3**, ainda nessa Parte I, nos centramos na análise da textualidade da Lei Nº 11.161/2005. Para isto, mobilizaremos o conceito de *interpretação* com o objetivo de discutir a forma como essa lei foi e tem sido divulgada pela mídia e regulamentada pelos órgãos governamentais competentes. Ademais, a partir do ponto de vista da AD, realizaremos nossa interpretação dessa lei, tentando tornar visíveis suas *fissuras*, ou seja,

os lugares que se constituem em sítios de significação a partir dos quais a textualidade legal se abre de maneira singular à equivocidade, à produção dos sentidos e, portanto, à interpretação.

Os deslocamentos que, como já antecipamos, a Lei N^o 11.161/2005 provocou no arquivo jurídico só foram possíveis, e isto ficará claro em nossa análise, graças às rupturas que as textualidades do projeto de lei (PL 3.987/2000) provocaram na memória discursiva aí instaurada, por ocasião do processo legislativo pelo qual tramitou esse PL até se converter em norma jurídica.

O trabalho com esse arquivo legislativo será o foco central da **Parte II** desta tese – **Arquivo Legislativo & Língua Espanhola no Brasil** –, pois nela analisamos as textualidades produzidas durante o processo de tramitação de quatro projetos de lei apresentados ao Congresso Nacional entre 1958 e 2000 – que tinham o objetivo de incluir o espanhol como disciplina obrigatória ou de oferta obrigatória no currículo das escolas brasileiras.

No **Capítulo 4**, apresentamos esses projetos de lei, mas, primeiramente, explicamos aspectos básicos do *processo legislativo* que nos ajudarão a compreender as condições de produção das textualidades do arquivo legislativo. Neste sentido, também teceremos algumas considerações acerca das regularidades do funcionamento do arquivo jurídico que nos permitirão traçar algumas delimitações que façam surgir a *fronteira* a partir da qual se situarão as textualidades do que designaremos como arquivo legislativo. E como, com base em Foucault (1969), pensamos “fronteira” como “(des)continuidade”, os funcionamentos desses arquivos dividirão pontos de intersecção e de distinção.

No **Capítulo 5**, procedemos à análise das textualidades dos quatro PL's selecionados. Analisaremos, num primeiro momento, as *proposições* desses PL's e, em seguida, suas *justificações*. Nestas últimas, nosso foco se centrará sobre dois objetos discursivos: o primeiro é a designação de territórios objeto de uma integração que se enuncia como desejada nessas textualidades; e o segundo é a imagem do território nacional, que surge nessas justificações a partir de relações que se estabelecem na textualidade com um imaginário de isolamento do Brasil com respeito aos demais países da América.

Finalmente, as **Considerações Finais** retomarão os aspectos centrais desta tese e nos permitirão enunciar algumas conclusões.

IV – DA ORGANIZAÇÃO DOS ANEXOS

Operar com o arquivo jurídico e legislativo que mobilizamos para este trabalho supôs a necessidade de organizar um grande volume de documentos que deve ser consultado para a compreensão das análises que elaboramos.

Nossa opção, para tornar possível o acesso à totalidade da legislação com que operamos, foi a seguinte: em arquivos gravados no CD que acompanha o volume impresso desta tese, encontra-se a legislação que mobilizamos nos Capítulos 1 e 2 – ou seja, decretos de 1838, 1890, 1931, 1942, e as LDB's de 1961, 1971 e 1996, além da Resolução de 1976 – e também aquela a que nos referimos na análise da Lei N^o 11.161/2005, no Capítulo 3. Na página final desta tese, está o *detalhamento dos anexos do CD*.

No final deste trabalho, encontram-se impressos aqueles documentos cuja visualização e manuseio nos parecem cruciais para a compreensão das análises que realizamos, que correspondem fundamentalmente à Lei N° 11.161/2005, analisada no Capítulo 3, aos PL's apresentados e analisados nos Capítulos 4 e 5, e alguns mapas que ilustram um conceito central que articulamos à análise dos PL's nesse último capítulo. A organização desses anexos pode ser consultada no *sumário* deste trabalho.

PARTE I

ARQUIVO JURÍDICO
&
LÍNGUAS NO BRASIL

CAPÍTULO 1

LEIS E LÍNGUAS NO ENSINO BRASILEIRO DE 1757 A 1942

a evolução do ensino de línguas no Brasil confunde-se com a história da própria escola secundária brasileira

Valnir Chagas

1. INTRODUÇÃO

Este primeiro capítulo estrutura-se em torno de dois objetivos, que configuram dois diferentes momentos.

No primeiro, apresentaremos e teceremos algumas considerações acerca das noções teóricas que norteiam este trabalho. Iremos nos referir fundamentalmente aos conceitos de *arquivo* e *condições de produção* tal como os concebe a AD, por serem os dois eixos que organizam o corpus das análises a que procederemos nas duas partes que constituem esta tese e, ao mesmo tempo, direcionam os focos sobre os que se centrarão essas análises, que já têm início neste capítulo.

No segundo momento, tendo em conta o que expusemos em nossa *Introdução* acerca da existência de uma história do ensino de espanhol no sistema educacional brasileiro – que remonta à oferta dessa disciplina no Colégio Pedro II (Rio de Janeiro) na primeira metade do século XX –, analisaremos uma série de decretos que normalizaram o ensino de línguas neste contexto desde 1757, portanto ainda no período colonial, até 1942, durante o governo de Getúlio Vargas. Nosso objetivo será estabelecer relações entre essas textualidades que compõem o arquivo jurídico selecionado e a construção de uma memória discursiva sobre o ensino de línguas no interior desse próprio arquivo.

Cabe destacar que um *decreto* se constitui numa norma jurídica que é colocada em funcionamento diretamente pelo Poder Executivo, ou seja, sem que seja necessária sua tramitação pelas instâncias legislativas, como é o caso do Congresso Nacional, composto pela Câmara dos Deputados e pelo Senado Federal.

2. ALGUMAS NOÇÕES TEÓRICAS FUNDAMENTAIS: ARQUIVO E CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

Tendo em conta a especificidade da noção de “arquivo” com a qual operamos – baseando-nos na forma como AD o define –, assim como o papel fundamental que esse conceito adquire em nosso trabalho, acreditamos que seja necessário definir essa noção de modo a contribuir para a compreensão do procedimento de organização do arquivo que realizamos nesta tese. Será também fundamental a definição de outra noção da AD que se faz presente tanto na composição deste arquivo quanto na análise que dele fazemos: a de “condições de produção”. Trataremos de definir ambas neste item.

2.1. O arquivo

A noção de *arquivo* na AD parte das definições que Foucault dá ao termo em *A Arqueologia do Saber* (1969), trabalho no qual ocupa lugar central na reflexão do autor sobre as relações entre história e estrutura na língua.

De acordo com Foucault,

O arquivo é, de início, a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares. Mas o arquivo é, também, o que faz com que todas as coisas ditas não se acumulem indefinidamente em uma 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. (id.: 147).

Isto implica dizer que o arquivo não reduz sua ordem à da organização linear dos enunciados; na verdade, essa ordem pode se vincular às “regularidades específicas” passíveis de serem detectadas pelo analista. Neste sentido, a definição de Pêcheux nos ajuda a compreender essa organização. O autor define o arquivo “no sentido amplo de ‘campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão’” (1982: 57) questão esta que, enfatizamos, é sempre colocada pelo analista em seu trabalho de interpretação³.

Guilhaumou & Malidier explicam que se deve considerar “a complexidade do fato arquivista”, já que o arquivo “nunca é dado *a priori*, e em uma primeira leitura, seu funcionamento é opaco” (1986: 163-164, grifos dos autores). Segundo os analistas, uma “identificação puramente institucional” do arquivo é insuficiente para a compreensão de seu funcionamento. Problematizando o papel da instituição na classificação arquivista, os autores afirmam que

O arquivo não é o reflexo passivo de uma realidade institucional, ele é, dentro de sua materialidade e diversidade, ordenado por sua abrangência social. O arquivo não é um simples documento no qual se encontram referências; ele permite uma leitura que traz à tona dispositivos e configurações significantes (id.: 164).

Este modo de compreensão do arquivo, de acordo com os autores, é uma das características importantes que diferenciam a “análise do discurso clássica”, cujos corpora se constituem a partir de “séries textuais impressas”, da “prática atual de análise de discurso”, que permite “pela confrontação de séries arquivistas, regimes múltiplos de produção, circulação e leitura de texto” (ibid.).

³ Como exemplo desse procedimento de organização do arquivo, Pêcheux & Fuchs citam o historiador G. Gayot, quem, ao operar com a análise automática do discurso (AAD), observou que “na forma de processamento de ‘arquivos’, o corpus é constituído pelas seqüências extraídas de um conjunto determinado que contém o termo escolhido em razão do papel determinante que eu lhe atribuo hipoteticamente enquanto historiador” (GAYOT, G. *apud* PÊCHEUX & FUCHS, 1975: 240).

Ao afirmarem a “dispersão máxima do arquivo”, os analistas colocam que

do trajeto temático ao momento de corpus passando pela análise contextual, a exploração arquivística mergulha o pesquisador na materialidade dos textos; aquilo que poderia aparecer como desvio, de que fazíamos economia através de julgamentos de saber, se confunde com o próprio procedimento e impõe o encontro da língua (id.: 181).

Não se trata, portanto, de realizar um trabalho de “contextualização” utilizando o procedimento arquivístico, mas sim de desenvolver um gesto de leitura que, partindo da formulação de uma questão elaborada pelo analista, possibilite a construção de um corpus que tenha em conta não apenas o tema escolhido, mas principalmente a materialidade linguística do arquivo como foco central.

Esta série de considerações explicam o movimento de abertura do arquivo que efetuamos neste trabalho. Esse movimento nos possibilita determinar um corpus de análise composto de documentos do arquivo jurídico e do arquivo legislativo e, ao mesmo tempo, reconhecer que o próprio processo de constituição deste arquivo, com as textualidades que o compõem e a identificação de seus sítios significantes, já se constitui em um trabalho de interpretação de nossa parte. Admitimos, portanto, a existência de “maneiras diferentes, ou mesmo contraditórias, de ler o arquivo” (PÊCHEUX, 1982, op. cit.: 57) e inscrevemos nosso gesto de interpretação nessa trama, reconhecendo-o como *uma* forma de abordar o arquivo.

Este gesto de abertura do arquivo que realizamos se expressa nas duas partes que compõem este trabalho: para observar a constituição de uma memória discursiva sobre o ensino de línguas estrangeiras em contexto escolar, na primeira parte, mobilizamos documentos do arquivo jurídico enquanto que, na segunda, os documentos a serem analisados compõem o arquivo legislativo.

Neste sentido, a organização do arquivo jurídico que realizamos neste Capítulo 1 já se constitui em nossa interpretação da Lei 11.161 e é esta interpretação que nos leva a colocar em relação textos que, tal como estão institucionalmente organizados, não se vinculam *a priori* à questão que nossa análise coloca.

Explicitada a noção de arquivo com que operamos, passaremos agora à apresentação de outro conceito da AD que também é central nas reflexões que desenvolvemos nesta tese.

2.2. As condições de produção

o deputado pertence a um partido político que participa do governo ou a um partido de oposição; é porta-voz de tal ou tal grupo que representa tal ou tal interesse, ou então está “isolado” etc. Ele está, pois, bem ou mal, situado no interior da relação de forças existentes entre os elementos antagonistas de um campo político dado: o que diz, o que anuncia, promete ou denuncia não tem o mesmo estatuto conforme o lugar que ele ocupa; a mesma declaração pode ser uma arma temível ou uma comédia ridícula segundo a posição do orador e do que ele representa, em relação ao que diz

Michel Pêcheux

Esclarecemos que não é nosso objetivo, neste momento, apresentar uma discussão exaustiva acerca dessa noção no interior da AD, mas apenas selecionar, dentro do dispositivo teórico, os seus aspectos mais significativos para este trabalho. Por isso, nos limitaremos a explicitar as definições de condições de produção de Pêcheux (1969) e Orlandi (1996), assim como algumas relativizações que Courtine (1981) elaborou desse conceito.

O fragmento que colocamos como epígrafe deste item⁴ é utilizado por Pêcheux para explicar que “um discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas” (1969, op.cit.: 77). Para definir *condições de produção* (CP), o autor afirma que

os fenômenos lingüísticos de dimensão superior à frase podem efetivamente ser concebidos como um funcionamento mas com a condição de acrescentar imediatamente que este funcionamento não é integralmente lingüístico, no sentido atual desse termo e que não podemos defini-lo senão em referência ao mecanismo de colocação dos protagonistas e do objeto de discurso (id.: 78, grifos do autor).

Esta concepção evoca, por sua vez, a noção de *funcionamento discursivo*, definida por Orlandi como “a atividade estruturante de um discurso determinado, por um falante determinado, para um interlocutor determinado, com finalidades específicas”, o que equivale a dizer que, em um discurso, há marcas “*no e pelo funcionamento discursivo*” não apenas da representação de seus interlocutores, “mas também da relação que eles mantêm com a formação ideológica” que os assujeita (1996: 125).

Dentro dessa dimensão ideológica das condições de produção, Pêcheux considera que também “existem nos mecanismos de qualquer formação social regras de projeção, que estabelecem as relações entre as *situações* (objetivamente definíveis) e as *posições* (representações dessas situações)” (PÊCHEUX, 1969, op.cit.: 82, grifos do autor). Uma dessas projeções consiste na “*antecipação do que o outro vai pensar*”, que o analista considera “constitutiva de qualquer discurso” (id: 77). As antecipações formam o que, na AD, chamam-se *formações imaginárias*, aquelas que designam o lugar que enunciador e enunciatário “se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro” (id.: 82).

⁴ Gostaríamos de chamar a atenção para os significados que esta epígrafe adquire em nosso trabalho, dada a coincidência dos sujeitos entre aqueles aos quais Pêcheux se refere – deputados – e aqueles que constituem parte do arquivo legislativo que apresentaremos e analisaremos na Parte II desta Tese.

A partir das formulações de Pêcheux e Orlandi, podemos perceber que o conceito de condições de produção articula várias noções compreendidas a partir do ponto de vista da AD, entre as quais destacamos *formação social, formação ideológica, posição, antecipações e formações imaginárias* – algumas delas já apareceram neste item de nosso trabalho.

Em um trabalho de 1981, Courtine se posiciona criticamente diante da concepção de condições de produção tal como a elaborou Pêcheux em 1969 e explica as transformações pelas quais passou essa noção a partir da análise do que considera como os três diferentes planos que estiveram presentes em suas origens: o *psicossociológico*, o *histórico* e o *linguístico*. Segundo o autor, estes planos carecem de uma hierarquização teórica na AD, o que implica, do seu ponto de vista, que “a noção de CP do discurso apresenta um conteúdo ao mesmo tempo empírico e heterogêneo”, além de “igualmente *instável*” (1981, op. cit.: 51). Courtine considera que o plano psicossociológico foi privilegiado tanto no quadro teórico elaborado por Pêcheux – sobretudo na ênfase que se deu à questão das formações imaginárias e das antecipações – quanto no uso dessa noção em trabalhos da AD.

Argumentando em prol de uma “redefinição da noção que a reordene à análise histórica das contradições ideológicas no conceito de formação discursiva” (id.: 52), o autor afirma que:

O caráter heterogêneo e instável da noção de CP de um discurso faz dela, nessa perspectiva, o lugar onde se opera uma *psicologização espontânea* das determinações propriamente históricas do discurso (o estado das contradições de classe em uma conjuntura determinada, a existência de relações de lugar a partir das quais o discurso é considerado no centro de um aparelho, o que remete a situações de classe) que ameaça continuamente transformar essas determinações em simples circunstâncias em que interajam os “sujeitos do discurso”, o que equivale também a situar no “sujeito do discurso” a fonte de relações de que ele é apenas o portador ou o efeito (ibid.).

As condições de produção ocupam um lugar central nas análises que realizaremos, posto que permanentemente o que estará em jogo no arquivo que analisaremos serão as relações que se estabelecem, no processo de produção do discurso, entre, por um lado, os aspectos vinculados às determinações sócio-históricas e ideológicas, assim como aqueles que dizem respeito aos sujeitos e à própria enunciação, e, por outro lado, as marcas dessas determinações que podemos encontrar, por meio da análise, na textualidade dos enunciados.

Explicitadas essas duas noções fundamentais para nosso trabalho, daremos início à análise do arquivo jurídico.

3. O ARQUIVO JURÍDICO SOBRE AS LÍNGUAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: DA COLÔNIA À PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX

Este item de nosso trabalho dá início ao segundo momento deste capítulo, no qual, a partir de nossa interpretação do arquivo jurídico, procederemos a um recorte para analisar a presença das línguas (nacional e estrangeiras) na educação brasileira expressas nos decretos selecionados⁵.

Ao tratar a questão das línguas especificamente no arquivo jurídico, analisando a materialidade dos textos legais que as institui, designa ou especifica ao longo da história da educação no Brasil, não nos interessará a implantação ou não das normas jurídicas às quais faremos referência, o que significa que não incidirá sobre nossa análise o fato de tal ou qual língua estrangeira ter sido ou não verdadeiramente oferecida (“ensinada”) na

⁵ Como já comentamos, os decretos são normas jurídicas impostas pelo Poder Executivo, que não passam pela instância legislativa

escola, assim como não detalharemos os processo pelos quais esse processo pode ter se realizado⁶.

Esta opção se deve ao fato de que concordamos com Lagazzi, quem afirma que “a instância jurídica é uma ordem de sentidos constitutiva da memória do dizer, portanto determinante das relações sociais e por essas determinada” (1998: 52). Neste sentido, ao escolher restringir nosso campo de análise neste capítulo ao do arquivo jurídico, optamos por trabalhar num espaço de construção de uma memória institucionalizada, oficial e oficializada, que, como poderemos ver nos capítulos subsequentes, se encontra em permanentemente deslocamento, submetida a movimentos de (re)construção, justamente por conta de sua intersecção com as relações históricas, políticas, econômicas, sociais e culturais.

Neste sentido, mobilizaremos aspectos constitutivos das condições de produção desses decretos, o que nos permitirá estabelecer relações entre as textualidades do arquivo jurídico e a construção de uma memória discursiva sobre o ensino de línguas nesse arquivo. Para isto, apresentaremos algumas reflexões desenvolvidas por pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento, como a História do Brasil ou da Educação brasileira (Ribeiro, Oliveira, Picanço e Francisco Filho), além da Análise do Discurso (Mariani, Celada e Souza).

⁶ Diversos autores, e com diferentes objetivos e pontos de vista, já contaram suas versões dessa história, desde o Período Colonial até os nossos dias, tendo como foco principal a prática pedagógica dessas línguas na escola. Esses estudos, no entanto, nem sempre analisam a presença das línguas estrangeiras no sistema escolar brasileiro considerando a legislação que a implementou. Em alguns deles, inclusive, nota-se uma clara ausência de contato direto com os textos das leis, mesmo quando fazem referências a eles. Cf. especialmente Chagas (1957), Celada (2002), Picanço (2003), Rodrigues (2004), Celada & González (2005), Souza (2005).

3.1. A constituição do arquivo

Apesar de ter sido tardia a criação de um ministério que se ocupasse de realizar um projeto educacional para o país – já que o Ministério da Educação e Saúde Pública foi criado apenas em 1930, no governo de Getúlio Vargas⁷ –, não se pode dizer que anteriormente não tenham existido no Brasil diferentes normas que forneciam diretrizes para regulamentar o funcionamento da educação, ou seja, das escolas e seus currículos e, num determinado momento dos séculos XVIII e XIX, como veremos, das “aulas régias”.

Durante o período colonial, quando os jesuítas eram os responsáveis pela educação no Brasil, o documento que regulamentava o funcionamento de suas escolas, o método de ensino a ser empregado e as disciplinas a serem ensinadas era o *Ratio Studiorum*, escrito por Inácio de Loyola. Para Souza, o *Ratio*, “introduzindo e consolidando um ‘sistema’ integrado para seus colégios [dos jesuítas], criou o primeiro sistema educacional unificado que o mundo conheceu” (2005: 80).

É comum, nas menções à falta de normativas nacionais para a educação pública, que o *Collegio de Pedro Segundo*, fundado em 1837, apareça como padrão de ensino secundário oferecido no Brasil⁸. Vários autores afirmam que os estabelecimentos de ensino brasileiros se pautavam, de modo geral, pelas normativas emitidas no período Imperial para o *Collegio* e, no início da República, para o *Gymnasio Nacional*⁹. Porém, já

⁷ Ribeiro ressalta a importância do *Manifesto dos Pioneiros da Educação-Nova* que, no mesmo ano em que se cria o Ministério da Educação e da Saúde Pública, insistia na “necessidade e conveniência de que as medidas fossem tomadas em decorrência de um programa educacional mais amplo e, portanto, que tivessem uma unidade de propósito e uma seqüência bem determinada de legalização” (1978: 76). A criação desse Ministério, portanto, é o que dá início a uma política nacional de educação.

⁸ Alguns dos trabalhos que o fazem são, por exemplo, Ribeiro (1978, op. cit.), na área da história da educação brasileira, e Chagas (1957, op. cit.), Celada (2002, op. cit.), Souza (2005, op. cit.) e Daher (2006), já no campo dos estudos sobre as línguas estrangeiras na escola brasileira.

⁹ O *Collegio de Pedro Segundo*, nome que recebeu quando de sua criação, em 1837, passou a se chamar *Gymnasio Nacional* a partir da publicação do Decreto N^o 981, de 8 de novembro de 1890. Alves (2004)

no ano seguinte ao da Proclamação da República, o Decreto N° 981, de 8 de novembro de 1890, *normalizava o ensino primário e secundário do Distrito Federal* (BRASIL, 1890). Desta norma derivou o Decreto N° 1.075, de 22 de novembro, que *especificava as diretrizes para o Gymnasio Nacional* (id.). A existência dos dois decretos de 1890 comprova que o regulamento do Gymnasio já não se constituía na única normativa existente, havendo pelo menos uma legislação geral para toda a cidade do Rio de Janeiro – capital da República à época.

Em 1931, o Decreto N° 19.890, de 18 de abril, afirma dispor sobre a organização do ensino secundário no “Colégio Pedro II e em estabelecimentos sob o regime de inspeção oficial” (BRASIL, 1931). Nele, portanto, o Colégio e as demais escolas desse nível do país passaram a ser regidos pela mesma regulamentação, ambos fazendo parte de um único decreto lei, ou seja, uma mesma normativa.

Apenas em 1942, quando passa a vigorar a Lei N° 4.244 (Lei Orgânica do Ensino Secundário), a legislação do ensino secundário brasileiro deixa de referir nominalmente o Colégio Pedro II (BRASIL, 1942).

Ao colocarmos em relação estas diferentes normativas que compõem o arquivo jurídico sobre as línguas na educação brasileira – inseridas também em momentos históricos diferentes (Colônia, Império e República) –, acreditamos que nossa análise pode mostrar o modo como as discursividades jurídicas contribuíram para a formação de “UMA memória oficial” (MARIANI, 2001: 114) sobre as línguas, tanto no interior do

explica que a denominação original, *Colégio Pedro II* (mas sem o “de”), foi retomada em 1911, com o Decreto N° 8.660, de 5 de abril.

arquivo jurídico do qual fazem parte essas leis quanto no “espaço de enunciação brasileiro” de modo mais geral¹⁰.

Para a análise que desejamos realizar, colocaremos em relação algumas textualidades legais que, de acordo com a interpretação que realizamos do recorte com que operamos em nossa reflexão, representam documentos chaves não apenas na história social e política da educação no Brasil, mas particularmente na constituição de uma memória discursiva sobre o ensino de línguas no arquivo jurídico que nos interessa explorar.

Os textos analisados neste Capítulo 1 serão os seguintes:

- o *Diretório que se deve observar nas povoações dos índios do Pará e Maranhão*, que chamaremos daqui em diante de “Diretório dos Índios”, de 3 de maio de 1757, que obrigava o uso e o ensino da língua portuguesa na colônia;
- os *Estatutos para o Collegio de Pedro II*, de 31 de janeiro de 1838, que fundaram um modelo de ensino para as escolas secundárias do Brasil independente e instituíram o ensino de línguas no currículo desse nível escolar;
- o *Decreto Nº 981*, de 8 de novembro de 1890, assinado pelo presidente do Governo Provisório da República, General Manoel Deodoro da Fonseca, endossando a proposta de Benjamin Constant, Ministro e Secretário de Estado dos Negócios da Instrução Publica, Correios e Telegraphos, que regulamentava os níveis de ensino primário e secundário no Distrito Federal (Rio de Janeiro);

¹⁰ Guimarães define os espaços de enunciação como “espaços de funcionamento de línguas, que se dividem, redividem, se misturam, desfazem, transforma por uma disputa incessante”; para ele, estes espaços “habitados por falantes, ou seja, por sujeitos divididos por seus direitos ao dizer e aos modos de dizer” são espaços políticos (2002, op. cit.: 18-19).

- o *Decreto N° 19.890*, de 18 de abril de 1931, que organizava o ensino secundário no Colégio Pedro II e nos demais estabelecimentos oficiais, texto que se insere num bloco de decretos com os quais forma o que se conhece como a *Reforma de Francisco Campos*;
- o *Decreto N° 4.244*, de 9 de abril de 1942, ou *Lei Orgânica do Ensino Secundário*, que, também juntamente com outros decretos, faz parte da chamada *Reforma Capanema*¹¹.

Nossa análise se centrará fundamentalmente sobre o modo como as línguas se fizeram presentes nessas textualidades legais. Observaremos fundamentalmente os processos de *designação* das línguas nas normas jurídicas que organizavam o currículo de disciplinas na educação no país e, a partir dessa análise, poderemos elaborar nossa interpretação sobre os motivos da inclusão dessas línguas e as relações que elas estabelecem entre si no interior do arquivo jurídico.

Acreditamos que o lugar que as línguas ocupam nos textos legais com que trabalhamos reflete o papel que desempenham, enquanto conteúdo a ser oferecido no ensino regular, não apenas dentro do modelo de educação de cada período analisado como também, de um modo mais geral, como elemento constitutivo de imaginários que, como tentaremos demonstrar ao longo deste trabalho, colaboraram para a construção de uma memória nacional que tem como na questão da identidade linguística um de seus aspectos centrais.

¹¹ A legislação que analisaremos neste Capítulo 1 está disponível no CD de Anexos que acompanha o volume desta tese, exceto a de 1757 (Diretório dos Índios). A organização das normas jurídicas no referido CD se dá por ano de publicação: 1838 (Estatutos do Collegio de Pedro II), 1890 (Decreto N° 981), 1931 (Decreto N° 19.890) e 1942 (Decreto N° 4.244).

4. A PRESENÇA DAS LÍNGUAS NO ARQUIVO JURÍDICO DE 1757 A 1942

Na análise que faremos da questão da presença – por meio da designação – das línguas em cada um dos documentos legais que colocaremos em relação, será fundamental considerar, como parte das condições de produção dessas normativas, a conjuntura sócio-histórica de cada período, o que contribuirá para a compreensão do impacto de cada uma dessas leis sobre a memória discursiva sobre o ensino de línguas no arquivo jurídico que regulamenta a educação brasileira.

4.1. Diretório dos Índios, 1757

Para compreender os efeitos que o *Diretório dos Índios* de 1757 provocou sobre as línguas que circulavam durante o período colonial no território que hoje corresponde ao Brasil é preciso primeiramente entender, por um lado, o papel dos jesuítas naquela estrutura social e particularmente na educação formal naquele momento e, por outro lado, a configuração das *relações entre as línguas* que habitavam este espaço (GUIMARÃES, 2003)¹².

Francisco Filho explica que desde a criação do sistema de capitanias hereditárias por D. João III, rei de Portugal, em 1548, os jesuítas se encarregaram da catequização dos

¹² De acordo com a definição de Guimarães (2003) para as “relações entre línguas”, formulada como verbete da *Enciclopédia das Línguas no Brasil* (ELB), que leva em conta, sobretudo, as relações que se constróem histórica e politicamente em torno das línguas no Brasil, as *relações entre as línguas* no espaço de enunciação brasileiro são bastante particulares quando comparadas às relações que se dão entre as línguas na Europa. Isto porque o português, língua oficial do Estado brasileiro, não possui “relações de parentesco” – nomenclatura da lingüística comparada – com as línguas que pré-existiam à colonização, fato que leva o autor a concluir que “o que interessa, então, no quadro das línguas do Brasil são as relações que elas têm enquanto relações históricas e políticas” http://www.labeurb.unicamp.br/elb/portugues/relacoes_linguas.htm, acesso em 28/01/2010. Neste trabalho, retomamos esse conceito, mas lhe conferimos novos sentidos, pensando sobretudo nas condições de produção nas quais essas *relações entre línguas* se inscrevem.

indígenas e da promoção da educação básica aos filhos da elite rural aqui estabelecida, que deveriam completar seus estudos na Europa (2001: 21).

Com o aumento da população colonial, no entanto, o trabalho dos padres da Companhia de Jesus cobrou importância e grandes colégios foram fundados. De acordo com Souza, a obra jesuítica “em 1570, vinte e um anos após sua chegada, já era composta por cinco escolas de instrução elementar (Porto Seguro, Ilhéus, São Vicente, Espírito Santo e São Paulo de Piratininga) e três colégios (Rio de Janeiro, Pernambuco e Bahia)” (2005, op. cit.: 80).

No que se refere à questão das línguas que habitavam o espaço colonial nos três primeiros séculos a partir da chegada dos portugueses, considerar apenas os aspectos vinculados à história da educação nas escolas e colégios jesuíticos não é suficiente para dar conta de explicar as condições de produção em que essas línguas circulavam e se relacionavam neste espaço.

Analisando relatos de historiadores e cronistas com o objetivo de identificar como se constrói e a que se filia o conceito de *língua brasílica* na produção de uma ideologia colonial, Mariani detecta quatro situações em que se dava o uso das diferentes línguas que circulavam naquele período na colônia:

- I. Situação formal do ensino de línguas em colégios jesuíticos ou em aldeias controladas pelos jesuítas;
- II. Situação em que são estabelecidas etimologias ou em que são construídas significações [em língua portuguesa] para as palavras indígenas;
- III. Situação em que várias línguas são citadas;
- IV. Situação em que há um ‘estranhamento’ lingüístico (2004: 87).

A primeira dessas situações, que nos interessa particularmente por se referir ao espaço da escolarização formal, se diferencia das demais, todas relacionadas com a circulação das línguas no espaço colonial fora do contexto escolar.

Mariani afirma, quando descreve essa primeira situação do ensino de línguas no período colonial, que “percebe-se uma política lingüística em curso apesar de não haver explicitamente menção a nenhuma política imperial ou papal” (ibid.). A autora sustenta ainda que, no modelo de escola daquele período, “parece ser ‘óbvio’ que se deve ensinar latim e português” (ibid.)¹³.

Pretendendo promover uma “inversão de vetor” numa lógica segundo a qual essas duas línguas ocupariam respectivamente os papéis que, na atualidade, seriam os desempenhados por “língua estrangeira” e “língua materna” ou “nacional” na escola, Souza afirma, a partir de uma visão discursiva, que “a língua portuguesa é estrangeira” na colônia, assim como o latim e as línguas de invasores holandeses e franceses (2005, op. cit.: 77)¹⁴. Neste sentido, não podemos deixar de reconhecer que todas essas línguas encontravam-se em “disputa”, nesse momento, como supõe a relação entre línguas que habitam um mesmo espaço (GUIMARÃES: 2002, op. cit.: 18-19). Ademais, além das línguas mencionadas por Souza, devemos também considerar essa relação de disputa

¹³ Parece-nos interessante que a autora detecte, já no período colonial, o funcionamento de um pré-construído segundo o qual o latim se constitui numa língua cuja presença no currículo escolar é indiscutível. Esse pré-construído marca a permanência dessa língua na legislação educacional brasileira, vigorando até a década de 60 do século XX, como teremos oportunidade de mostrar com a análise dos demais decretos neste capítulo. A circulação desse pré-construído também é o que permite que, na história do ensino das línguas estrangeiras no Brasil, seja frequente encontrar alusões ao “latim como língua culta” (PICANÇO, 2003: 27) ou como única língua estrangeira ensinada na colônia pelas escolas jesuíticas.

¹⁴ O mesmo já havia sido afirmado por Celani (2000), considerando o ensino do português aos índios e o do tupi aos portugueses; em Rodrigues (2004) também observamos que “*a intervenção de Pombal impôs, a todos aqueles que no Brasil já seguiam rumos lingüísticos bastante diferentes dos que foram ideados em e impostos por seu Diretório, o que naquele momento se consistia numa língua estrangeira no território brasileiro: a língua portuguesa de Portugal*”.

incluindo “as diferentes línguas indígenas e a língua geral, em uso crescente” (MARIANI, 2004, op. cit.: 62)¹⁵.

Borges explica que a coroa portuguesa, sob o forte impacto de um imaginário europeu que defendia a unidade linguística como fator imprescindível para o sucesso da empresa colonial, diante da dificuldade de lidar com a diversidade de línguas utilizadas na colônia, julgou necessário estabelecer uma língua comum, a *língua geral* (2003: 114). Considerando que no território que compreendia o Estado do Brasil “o guarani predominava ao sul e o tupinambá, ao longo da costa – região na qual o processo de eliminação física das línguas indígenas foi mais intenso que em outras localidades”, enquanto que no Estado do Grão-Pará e Maranhão, o tupi era também a língua de vários grupos indígenas, esta última foi a escolhida para ser a língua deste espaço nos primeiros tempos da colonização, tendo servido, assim, como base material para a língua geral (id.: 114-115)¹⁶.

A expansão da língua geral – “eleita como geral pelos jesuítas” (MARIANI, 2004, op. cit.: 95) e, portanto, pelo sistema de educação por eles implementado – entre os habitantes brancos e indígenas do território colonial acabou por torná-la uma espécie de

¹⁵ Segundo Borges (2001:211), “a expressão *língua geral* refere-se ao processo linguístico e étnico instaurado no Brasil pelo complexo catequético-colonizado, cujo emprego aponta para três acepções: a) em sentido genérico, diz respeito às línguas surgidas na América do Sul em consequência dos contatos entre agentes das frentes de colonização e os grupos indígenas; b) especificamente, designa as línguas, de base indígena, desenvolvidas e instituídas em São Paulo e na Amazônia, e faladas por uma população supraétnica; c) refere-se também à gramatização dessas línguas ditas gerais”. Neste trabalho, interessamos sobretudo as acepções expostas em (b) e (c).

¹⁶ É importante ressaltar que, apesar do imaginário de unidade geográfica colonial que a historiografia oficial brasileira produziu, os territórios portugueses na América foram divididos, em 1621 – período de união das coroas espanhola e portuguesa – em dois *Estados* (ou Províncias), no interior dos quais existiam as *Capitanias*: o *Estado do Grão-Pará e Maranhão* (criado durante o período de unidade entre as Coroas portuguesa e espanhola, que ocupava uma área que compreenderia, *grosso modo*, o que hoje representa a Região Norte e parte do Nordeste) e o *Estado do Brasil* (territórios do Nordeste, Sudeste, Centro-Oeste e Sul) (FAUSTO, 1999: 90). O difícil processo de “acomodação” do primeiro no interior do segundo se deu por meio de ações de representantes do Grão-Pará no Parlamento do Império do Brasil entre 1826 e 1840, portanto, após a independência (cf. MACHADO, 2007).

língua franca, relativamente estabilizada pela simplificação e pela *gramatização* levada a cabo pelos jesuítas, fatores que contribuíram para que “ela se tornasse uma língua de comunicação em várias partes do Brasil” (id.: 98), principalmente em regiões da Amazônia e de São Paulo, importantes centros difusores das línguas gerais¹⁷ nas duas colônias portuguesas na América¹⁸.

É portanto sobre esse panorama de homogeneização da língua tupi pelos jesuítas, de sua “uniformização modelar e imaginária” pelo colonizador (BORGES, 2003, op. cit.: 118) e de sua adoção como língua de colonização que o *Directorio dos Índios* produzirá seus efeitos.

O *Directorio que se deve observar nas povoações dos Índios do Pará, e Maranhão em quanto sua Magestade não mandar o contrario*, de 3 de maio 1757, se constitui numa normativa escrita por Sebastião José de Carvalho e Melo (que mais tarde receberia o título de Marquês de Pombal), então ministro de D. José I de 1750 a 1777¹⁹. O documento se insere num projeto político mais amplo implementado pelo ministro, que pretendia, entre outras coisas, ampliar a participação do Estado do Grão-Pará e Maranhão na economia colonial do Atlântico Sul²⁰.

O documento possui noventa e cinco parágrafos, sendo que logo no início, nos quinze primeiros, trata da “importância do ensino da língua portuguesa, da concessão e

¹⁷ Freire coloca que esta “língua supra-étnica, válida para todas as etnias que eram compulsoriamente integradas ao sistema colonial” estendeu-se pelo território e que, “recentemente, alguns linguistas passaram a usar a denominação técnica de Língua Geral Amazônica (LGA), para distingui-la da Língua Geral Paulista (LGP)” (2003: 206-207).

¹⁸ No Capítulo 5 desta tese voltaremos a abordar a questão da língua geral como elemento constitutivo do imaginário de unidade colonial.

¹⁹ Sobre a vida pública e privada de Sebastião José de Carvalho, *cf.* Azevedo (2004).

²⁰ Para mais detalhes sobre o significado do *Directorio* no conjunto de ações da política pombalina nos territórios coloniais, em especial o Estado do Grão-Pará e Maranhão, *cf.* Raymundo, 2006.

respeito de honras e privilégios, da utilização de nomes e sobrenomes portugueses, e do modo de habitar e de vestir dos índios” (id.: 130).

A imposição da língua portuguesa no processo colonial e a declaração de sua obrigatoriedade se dá no sexto parágrafo:

6. Sempre foi maxima inalteravelmente praticada em todas as nações, que conquistáraõ novos Dominios, introduzir logo nos Póvos conquistados seu proprio idioma, por ser indisputavel, que esse he hum dos meios mais eficazes para desterrar dos Póvos rústicos a barbaridade dos seus antigos costumes; e ter mostrado a experiencia, que ao mesmo passo, que se introduz nelles o *uso da Lingua do Príncipe*, que os conquistou, se lhes radíca tambem o affecto, a veneraçãõ, e a obediencia ao mesmo Principe. Observando pois todas as Nações polidas do Mundo este prudente, e solido systema, nesta Conquista se praticou tanto pelo contrario, que só cuidáraõ os primeiros Conquistadores estabelecer nella o uso da Lingua, que chamaraõ geral; invençãõ verdadeiramente abominavel e diabolica, para que privados os Indios de todos aquelles meios, que os podiaõ civilizar, permanecessem na rustica, e barbara sujeiçãõ, em que até agora se conservávaõ. Para desterrar este perniciosíssimo abuso, será hum dos principaes cuidados dos Directores, *estabelecer nas suas respectivas Povoações o uso da Lingua Portugueza*, não consentindo por modo algum, que os Meninos, e Meninas, que pertencerem ás Escolas, e todos aquelles Indios, que forem capazes de instrucçãõ nesta materia, *usem da Lingua propria de suas Nações, ou da chamada Geral*; mas unicamente da Portugueza na fórma, que sua Magestade tem recommendado em repetidas Ordens, que até agora se não observáraõ com total ruina Espiritual, e Temporal do Estado (grifos nossos)²¹.

Interessa-nos, neste momento, refletir sobre os movimentos do que Mariani define como parte da “colonização linguística” do Brasil, que, segundo a autora, se constitui num processo que deve ser pensado a partir da “tensão entre uma heterogeneidade linguística de fato, e uma homogeneidade produzida pelo conquistador, materializada seja na língua da metrópole, seja na língua indígena em função da gramatização” (op.cit., 2004: 39).

²¹ Transcrevemos o texto do *Diretório* a partir da cópia fac-similar disponível em Beozzo (1983: 129-167), mantendo a ortografia do original.

Para explicar essa alteração da política colonial – que passou da *invenção* da língua geral (do século XVII até a segunda metade do XVIII)²² à imposição da língua portuguesa (a partir do édito de Pombal) –, Borges, partindo de considerações de Freire, afirma que é a

passagem político-administrativa de Estado dinástico para Estado nacional que melhor explica a radical mudança de política linguística. Trata-se explicitamente da necessidade de criar uma unidade nacional, reunindo linguística e politicamente as duas colônias portuguesas na América, e a sua submissão à língua do príncipe, com a qual se identificava essa idéia de nação unitária. A partir do século XVIII, o Estado-nação, para se constituir em uma unidade governável, deve se tornar monolíngüe (2003, op. cit.: 116).

No primeiro momento, que corresponde ao Estado dinástico, é a Igreja e não o Estado que toma a decisão de impor uma língua geral; isto se deveu à falta de interesse por parte do dinasta em impor a língua de seu império às populações submetidas, já que a continuidade de sua dinastia não dependia de símbolos de unidade nacional como os que as línguas podem representar. No segundo momento, no entanto, o Estado moderno toma para si o controle sobre as línguas da colônia, pois nele a língua adquire valor enquanto símbolo de uma consciência nacional abstrata (ibid.). Neste sentido, destacamos a designação “Língua do Príncipe” no Diretório como uma das paráfrases utilizadas para fazer referência à língua da metrópole – que, segundo esse documento, deveria ser “introduzida logo nos Póvos conquistados” – como a emergência, nessa textualidade jurídica, da relação que se estabelecia entre o Estado moderno e a língua (*uma* língua) que começava a se configurava como nacional.

²² Utilizamos “invenção” para nos referirmos ao processo que descrevemos, de desenvolvimento de uma política de colonização linguística que culminou na expansão da língua geral no território colonial e nas escolas jesuítas.

A partir da análise que fazemos da textualidade do Diretório dos Índios, podemos destacar três aspectos da forma como esse documento impõe a língua portuguesa à colônia: o primeiro é o reconhecimento da existência de uma política linguística anterior (“só cuidáraõ os primeiros Conquistadores estabelecer nella o uso da Lingua, que chamaraõ geral; invençaõ verdadeiramente abominavel e diabolica”), que não havia sido determinada oficialmente pelo governo colonial, mas que funcionava nas práticas sociais linguageiras da colônia, a partir da qual outra língua que não a “Lingua do Principe” havia se expandido pelo território colonial; o segundo é o reconhecimento de que, ao lado da língua geral, outras línguas indígenas circulavam nesse espaço (“naõ consentindo por modo algum, que os Meninos, e Meninas, que pertencerem ás Escolas, e todos aquelles Indios, que forem capazes de instrucçaõ nesta materia, usem da Lingua propria de suas Nações, ou da chamada Geral”), num gesto de reconhecimento da heterogeneidade linguística que caracterizava a relação entre as línguas naquele momento; e, finalmente, o terceiro é o vínculo entre o conhecimento da “Lingua do Principe” e a submissão do indígena à figura real – e não mais a Deus –, explicitando a relação entre Estado e língua, esta última funcionando como símbolo de unidade e poder.

Por meio das reformas que o ministro Sebastião José de Carvalho e Melo leva a cabo durante seu governo, Portugal pretende se colocar entre as nações iluministas da Europa, utilizando noções e conceitos dessa corrente para justificar as mudanças que realiza no sistema de exploração colonial (RAYMUNDO, op.cit.: 134). É neste sentido que queremos marcar a relevância do *Diretório dos Índios* enquanto *norma jurídica que inaugura a política linguística de um Estado moderno (Portugal) em suas colônias na*

América (território que hoje praticamente equivale ao do Estado brasileiro), que impõe uma língua já valorizada enquanto objeto simbólico dotado de nacionalidade.

Como o próprio Diretório reconhece, este não é o primeiro documento legal da Coroa portuguesa que tentava promover o uso da língua portuguesa na colônia (“sua Magestade tem recomendado em repetidas Ordens, que até agora não se observaram”). Porém, diferentemente das “Ordens” anteriores, os efeitos produzidos pelo édito de Pombal no que tange à política linguística imposta pela metrópole foram efetivos. Tal como as investigações que aqui citamos deixam claro, o apagamento da diversidade e o ideal da homogeneização – que foram os princípios que nortearam a política linguística no período colonial – funcionaram de modo exemplar a partir da execução do Diretório, com a imposição do português como língua nacional (da nação portuguesa, da qual os Estados do Brasil e do Grão-Pará e Maranhão faziam parte) e o apagamento da língua geral e das línguas indígenas enquanto constitutivas deste território, marcado por uma heterogeneidade que se desejou ocultar.

Os efeitos do *Diretório* sobre as relações entre as línguas na colônia nos levam a reafirmar a importância dessa normativa no arquivo jurídico sobre essa disciplina no ensino brasileiro. Isto porque, por meio de um movimento cuja direção parecia apontar justamente para outro lado – pois, com a expulsão dos jesuítas, ocorreu o desmantelamento da única estrutura de ensino existente –, o Diretório obrigou o Estado português a reorganizar a educação em seus domínios, tanto na metrópole como em suas colônias²³, dando lugar a um modelo de inspiração iluminista que marcaria o ensino não

²³ Souza explica que “Os jesuítas permaneceram como mentores da educação brasileira durante duzentos e dez anos, até 1759, quando foram expulsos de todas as colônias portuguesas (...). No momento da expulsão, os jesuítas tinham 25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários, além de seminários

apenas enquanto o Brasil era colônia portuguesa, mas também após a independência – como poderemos ver com detalhe mais adiante, quando analisarmos a legislação de 1838. Para Ribeiro, é em consequência dessa política pombalina que surge “o ensino público propriamente dito. Não mais aquele financiado pelo Estado mas que formava o indivíduo para a Igreja e sim o financiado pelo e para o Estado” (RIBEIRO, 1978, op. cit.: 15).

Um dos principais efeitos do Diretório nessa reorganização foi a reformulação dos “Estudos Menores” e a criação das “aulas régias” através do Alvará de 28 de junho de 1759, como parte de um conjunto de reformas implementadas por Pombal que atingiam a administração do Estado de modo geral e, no que nos interessa particularmente, a presença das línguas na instrução pública.

As “aulas régias” representavam a forma que o Estado português encontrou para manter algum controle sobre a educação, mas sem a criação de estabelecimentos regulares de ensino. Consistiam, *grosso modo*, na contratação de “Professores Régios” pelo Estado a partir de um processo oficial de seleção e de nomeação. Esses professores recebiam normativas sobre o currículo a ser desenvolvido e os materiais a serem utilizados, por exemplo, mas as aulas ocorriam em suas residências e cada professor atuava de maneira independente, sem que houvesse uma organização superior que os congregasse.

De acordo com Oliveira (2002), com o Alvará de 1759 se procedeu à divisão dos “Estudos Menores” em dois níveis: “o primeiro, representado pelas Aulas Régias de Ler, Escrever e Contar; o segundo pela Gramática Latina, Grega, Hebraica e a Retórica” sendo que entre estas últimas, “a cadeira de Retórica tornou-se obrigatória para o ingresso

menores e escolas de primeiras letras instaladas em todas as cidades onde havia casas da Companhia de Jesus (op.cit.: 84)”.

na Universidade de Coimbra”²⁴. Citando a Geraldo Bastos Silva, estudioso da história da educação secundária no Brasil, o autor afirma que a “fragmentação do ensino” que supôs a expulsão dos jesuítas pode ser interpretada como um avanço do ponto de vista do currículo, graças à incorporação de disciplinas como as línguas francesa e inglesa que o Alvará de 1759 possibilitou (id.).

Oliveira explica que a inclusão dessas línguas nesse segundo nível do ensino institucionalizou-se com a criação do *Colégio dos Nobres* em março de 1761 em Lisboa, “pois além das matérias usuais do ensino de humanidades (latim, grego, hebraico, retórica, filosofia e teologia), estudavam-se algumas das línguas vivas estrangeiras (francesa, italiana e inglesa), assim com alguns elementos das matemáticas, da astronomia e da física” (id.).

Outro fator que contribuiu para a inserção e a permanência dessas línguas nos currículos do ensino levado a cabo pelos professores régios foi a reforma dos “Estudos Maiores”, de 1772, a partir da qual se indicou que “o francês e o inglês passaram a ser matérias recomendadas pelos Estatutos para ingresso no Curso Médico” (CARVALHO, 1952: 145 *apud* OLIVEIRA, id.).

No entanto, apesar do lugar de destaque de que essas línguas passaram a desfrutar no ensino superior já no final do século XVIII, data apenas de 14 de julho de 1809 o documento legal que institui as primeiras cadeiras de francês e inglês para professores régios no Rio de Janeiro: a Decisão N^o 29, assinada pelo rei D. João VI no período em que a corte portuguesa se estabeleceu no Brasil.

²⁴ A definição das disciplinas obrigatórias nos Estudos Menores, bem como a recomendação do estudo de francês e inglês nos Estudos Maiores de Medicina serão elementos particularmente relevantes para a análise a que procederemos, a seguir, dos *Estatutos do Collegio de Pedro Segundo*, de 1838.

A partir das considerações que expusemos acerca dos efeitos tanto do Diretório dos Índios sobre as relações entre as línguas que circulavam no espaço colonial brasileiro quanto das outras normativas que as reformas do Marquês de Pombal impuseram para a organização de um novo modelo de educação no Estado português, acreditamos poder elaborar afirmações tendo em conta, por um lado, o processo de implantação da língua portuguesa enquanto língua nacional que se iniciou após 1757 e, por outro lado, o lugar que as demais línguas – sobretudo latim, grego, francês e inglês – passam a ocupar no modelo de ensino superior e, conseqüentemente, também no ensino das aulas régias.

Do nosso ponto de vista, essas reformas procuraram produzir, no nível do imaginário, a estabilização dos sentidos nas relações entre as línguas no espaço colonial brasileiro a partir da identificação do português como língua nacional e da valorização de determinadas línguas clássicas – latim e grego – ou vivas – francês e inglês – nos currículos de ensino.

Tal como tentaremos demonstrar com a análise dos Estatutos do Collegio de Pedro Segundo a que procederemos a seguir, já no início do século XIX, seriam sentidos os efeitos dessas mudanças sobre as rotinas de uma memória discursiva do ensino dessas línguas no interior arquivo jurídico, com a reprodução de modelos que foram determinados por essas normativas que acabamos de expor.

4.2. Estatutos do Collegio de Pedro Segundo, 1838

Apenas com a vinda da família real portuguesa para o Brasil, em 1808, iniciou-se um lento processo de recuperação e de reorganização da educação, após a ruptura provocada pelo Diretório dos Índios de 1757, sendo que a organização das “aulas régias”,

como vimos, talvez tenha sido o primeiro passo de um processo mais longo que se desenvolveu em seguida.

A inauguração de estabelecimentos educativos ou a responsabilização sobre seu funcionamento por parte do Estado se deu apenas depois de declarada a independência do país (1822), com a criação de escolas de ensino secundário: o *Ateneu*, fundado em 1825 no Rio Grande do Norte, os *Liceus* da Bahia e Paraíba, de 1836, e o *Collegio de Pedro Segundo*, de 1837, no Rio de Janeiro (RIBEIRO, 1978, op. cit.: 29).

Entre esses colégios, o que adquiriu maior expressão no panorama educativo do Brasil durante o período imperial e as primeiras quatro décadas da República foi o Pedro II. Sua origem remonta à fundação do *Seminário dos Órfãos de São Pedro* em 1739, que foi posteriormente denominado *Seminário de São Joaquim*. Em 2 de dezembro de 1837, um decreto assinado pelo Regente Pedro de Araújo e Lima, Marquês de Olinda, reorganizou e promoveu a estatização do estabelecimento, que passou a se chamar *Collegio de Pedro Segundo*, em homenagem ao Príncipe Regente que contava, então, com doze anos de idade²⁵.

Picanço explica que o Pedro II foi “a primeira escola pública de nível médio, que passou a ser modelo para as demais escolas secundárias”, instaurando seus programas curriculares baseados no modelo francês de educação e se constituindo em exemplo a ser seguido pelas demais escolas do Império (op.cit: 28)²⁶.

²⁵ Disponível em http://www.multirio.rj.gov.br/historia/modulo02/criacao_pedroii.html, consulta em 23 de setembro de 2009.

²⁶ Vale comentar que o Colégio Pedro II é atualmente a única instituição federal de Ensino Básico (Fundamental e Médio) e possui aproximadamente quinze mil alunos matriculados em doze unidades escolares, localizadas nas cidades do Rio de Janeiro e Niterói, nas quais funcionam dezesseis departamentos pedagógicos; ademais, 75% de seu corpo docente possui título de pós-graduação – especialização, mestrado ou doutorado (CAVALIERE, 2008). Portanto, pode-se notar que, apesar de o Colégio Pedro II já não desempenhar um papel de escola padrão para os demais estabelecimentos de ensino

O Regulamento nº 8, de 31 de janeiro de 1838, que “*Contém os Estatutos para o Collegio de Pedro Segundo*”, é um documento extenso que, em seus 239 artigos estipula as normas para o funcionamento detalhado do Collegio.

De acordo com seu artigo 46, no *Título II – Dos Alumnos*:

§1º Idade, pelo menos, de 8 annos, e de 12 quando muito. Os que excederem essa idade, não serão admittidos, sem licença especial do Governo.

§2º Saber ler, escrever, e contar as quatro primeiras operações de Arithmetica (BRASIL, 1838: 69).

Estes alunos seriam distribuídos, segundo o artigo 49, “em oito Aulas, a 8^a, a 7^a, a 6^a, a 5^a, a 4^a, a 3^a, a 2^a, e a 1^a” (id.: 70)²⁷. As “aulas” referem-se aos anos escolares, o que significa que o tempo total de ensino oferecido pelo Collegio era de oito anos letivos, ou seja, os alunos que ingressavam entre 8 a 12 anos, concluíam seus estudos entre 16 a 20 anos de idade.

A partir dessas observações podemos constatar que a criação do Collegio de Pedro Segundo se deu como uma alternativa de educação em nível secundário para a elite da capital do Império que desejava realizar seus estudos no país, tendo como modelo o sistema francês de ensino e mirando sempre a formação posterior de seus egressos em universidades européias de prestígio, sobretudo as portuguesas (OLIVEIRA, 2002).

No artigo 117, que trata “*Do objecto do ensino*”, os Estatutos do Pedro II especificam as disciplinas a serem oferecidas em cada ano letivo (*aula*), bem como a carga horária de aulas semanais (*lições*)²⁸:

do país, seu funcionamento continua vinculado às noções de excelência e qualidade, tanto docente quanto discente.

²⁷ Vale notar a representação numérica decrescente dos anos letivos a serem cursados naquele momento, ordem inversa à utilizada hoje em dia no sistema educacional brasileiro.

²⁸ Destacamos com sombras as disciplinas relacionadas ao ensino de línguas, nosso foco de interesse.

ANO (AULA)	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA SEMANAL (LIÇÕES)
8º e 7º (24 lições por semana)	Grammatica Nacional	5
	_____ Latina	5
	Arithmetica	5
	Geographia	5
	Desenho	2
	Musica vocal	2
6º (24 lições por semana)	Latinidade	10
	Lingua Grega	3
	_____ Franceza	1
	Arithmetica	1
	Geographia	1
	Historia	2
	Desenho	4
Musica	2	
4º e 5º (25 lições por semana)	Latinidade	10
	Lingua Grega	5
	_____ Franceza	2
	_____ Ingleza	2
	Historia	2
	Historia Natural	2
	Geometria	2

ANO (AULA)	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA SEMANAL (LIÇÕES)
3º (25 lições por semana)	Latinidade	10
	Língua Grega	5
	_____ Ingleza	1
	Historia	2
	Sciencias Physicas	2
	Álgebra	5
2º (30 lições por semana)	Philosophia	10
	Rhetorica e Poetica	10
	Sciencias Physicas	2
	Historia	2
1º (30 lições por semana)	Mathematica	6
	Philosophia	10
	Rhetorica e Poetica	10
	Historia	2
	Sciencias Physicas	2
1º (30 lições por semana)	Astronomia	3
	Mathematica	3
	Mathematica	3

A primeira observação a ser feita a partir da análise do quadro de disciplinas que compunham o currículo do Collegio de Pedro Segundo é a relação de espelhamento que encontramos entre esta lista de matérias e aquela que, como vimos, compunha as normativas expressas pelo Diretório dos Índios e pelas reformas pombalinas do ensino secundário e superior do Estado português.

No primeiro bloco que se configura – *Grammatica Nacional* e *Rhetorica e Poetica* –, não aparece explicitamente na designação das disciplinas a que língua se

referem seus conteúdos, o que comprova que o fato de que já se encontrava como um pré-construído a ideia de que a língua do Brasil – e, portanto, aquela à qual se vincula o adjetivo “nacional” – era inequivocamente a língua portuguesa.

Nas denominações presentes no segundo bloco de disciplinas – *Grammatica Latina*, *Latinidade*, *Lingua Grega*, *Lingua Franceza* e *Lingua Ingleza* – encontramos o contraste com o “nacional”. Entre essas disciplinas, porém, há uma subdivisão, na qual *Lingua Grega*, *Lingua Franceza* e *Lingua Ingleza* são claramente opostas a “nacional” enquanto que o latim se menciona com certa familiaridade ou proximidade, por meio de *Grammatica Latina* ou *Latinidade*.

Também a carga horária destinada a cada uma das disciplinas que compõem tanto o primeiro quanto o segundo blocos corrobora esta divisão que propomos, já que os anos e as horas de estudos destinados a *Grammatica Nacional* e *Rhetorica e Poetica* são bastante superiores com respeito às demais línguas – apenas *Grammatica Latina* e *Latinidade* desfrutam de uma carga horária que poderíamos interpretar como intermediária entre as disciplinas vinculadas à língua nacional e aquelas relacionadas às línguas estrangeiras.

Em todos os casos, ou seja, tanto na referência aos estudos de *Grammatica Nacional* e *Rhetorica e Poetica* quanto na de disciplinas de outras línguas, acreditamos que o Estatuto entra em relação direta as normativas das reformas pombalinas: “nacional” refere-se à língua portuguesa e, como já afirmamos anteriormente, funciona como um pré-construído que surge como efeito direto das ações impostas pelo Diretório dos Índios de 1757; já *Rhetorica* e línguas estrangeiras que constavam desse currículo se constituíam em matéria obrigatória ou recomendada para o ingresso no ensino superior de grandes

universidades portuguesas, como a de Coimbra, desde a reforma dos Estudos Maiores de 1772 – com exceção do grego.

A presença dessas línguas na grade curricular do Collegio representa a legitimação dessas disciplinas no modelo educacional que o Império impunha a partir das inspirações iluministas que dirigiam o programa educacional do Estado independente.

Tal legitimação se vincula ao que Souza afirma quando explica que foi durante o Império que as línguas estrangeiras passaram a ser “claramente consideradas a língua do outro, visto que o português se estabeleceu como a língua nacional e, portanto, como referência para a alteridade”, o que leva o autor a concluir que “a fundação da noção de língua estrangeira no imaginário brasileiro iniciou-se no período imperial” (2005, op.cit.: 105). Corroborando a colocação de Souza, está a própria designação das línguas utilizada nos *Estatutos* e também a carga horária destinada a cada disciplina, tal como já comentamos anteriormente.

Acreditamos que nossa análise dos Estatutos do Collegio de Pedro Segundo pode demonstrar que, apesar de este documento ser considerado como a primeira normativa sobre o ensino regular do Brasil enquanto Estado nacional independente, no que diz respeito ao ensino de línguas, o padrão seguido nessa legislação se pautava no modelo iluminista que já havia inspirado as reformas pombalinas do século XVIII. Portanto, os Estatutos funcionam no sentido de dar continuidade às práticas discursivas e pedagógicas que se haviam instaurado já com o Diretório dos Índios e com os Decretos e Decisões do Estado português ainda no período colonial.

A grade curricular do Collegio de Pedro Segundo sofreu sucessivas alterações. De acordo com Souza (2005, op. cit.: 101-105), entre a publicação dos Estatutos de 1838,

primeiro documento oficial que regia o ensino no colégio, e o advento da República, em 1889, foram sete reformas efetivadas via decreto imperial, nos anos de 1841, 1855, 1862, 1870, 1876, 1878 e 1881. Já na primeira reforma, que se deu por meio do Decreto N° 62 de 1° de fevereiro de 1841, introduziu-se o ensino de alemão como língua obrigatória e alterou-se a distribuição da carga horária de todas as línguas que já faziam parte de seu currículo.

Não vamos nos deter na análise das mudanças que ocorreram entre as línguas oferecidas, com inclusões ou exclusões realizadas por essas reformas, posto que nosso interesse está unicamente na análise de presença das línguas no arquivo jurídico que legisla sobre o espaço de ensino institucionalizado e, a partir da criação do Collegio de Pedro Segundo, o espaço escolar. A seguir, passaremos a analisar esse objeto no período republicano.

4.3. O Decreto N° 981, 1890

Aproximadamente um ano após a proclamação da República foi assinada pelo General Manoel Deodoro da Fonseca, chefe do governo provisório do Brasil, a primeira legislação educacional que regulava tanto o ensino primário e secundário quanto a formação de professores no Distrito Federal – naquele momento, a cidade do Rio de Janeiro. Trata-se do Decreto N° 981, de 8 de novembro de 1890, que “Approva o Regulamento da Instrução Primaria e Secundaria do Districto Federal” (BRASIL, 1890a)²⁹.

²⁹ Daqui em diante, denominaremos este documento unicamente como “Decreto de 1890”.

Antes de iniciarmos nossa análise da questão das línguas nesse Decreto-Lei, gostaríamos de ressaltar um aspecto que nos parece pertinente para compreender suas condições de produção: o fato de que ele se constitui numa normativa *para* o Distrito Federal que, à época, serviu de modelo para os demais Estados do país, já que, desde 1834, a educação havia passado a ser uma atribuição das Províncias³⁰ e não do governo imperial (DAHER, 2006, op. cit.), situação que teve sua continuidade durante as primeiras quatro décadas da República.

O ensino, no entanto, não era oferecido exclusivamente por instituições governamentais, fossem nacionais ou provinciais/estaduais. Ao contrário, parece ser que a iniciativa privada desempenhava um papel significativo nesse setor, ou que ao menos apresentava uma participação crescente nesse segmento, a ponto do Art. 1º. do Decreto de 1890 ser justamente um regulador dessa presença:

Art. 1º. É completamente livre aos particulares, no Distrito Federal, o ensino primário e secundário, sob as condições de moralidade, hygiene e estatística definidas nesta lei.

No caso das escolas primárias, o *Título II – Das escolas primarias, suas categorias e regimen*, admite a existência de várias instituições públicas na cidade do Rio de Janeiro, ao prever, em seu Art. 2º, que “A instrução primaria, livre, gratuita e leiga, será dada no Distrito Federal em escolas publicas”. Já o *Título V – Do ensino secundário*, em seu Art. 25º, explica que “O ensino secundário integral será dado pelo Estado no Gymnasio Nacional (antigo Instituto Nacional de Instrução Secundaria)”.

³⁰ “Província” era a denominação dada a cada porção da divisão política e geográfica do Brasil durante o período imperial; “Estado”, a que recebeu após a proclamação da República.

Apesar de esta normativa do ensino secundário estar dirigida, em princípio, estritamente a um colégio do Distrito Federal (DF), o reconhecimento de que o *Gymnasio* (antigo *Collegio de Pedro Segundo*) era a única instituição pública de ensino secundário a ser mantida e regida pelo governo nacional contribuiu para perpetuar a prática, que havia se instaurado desde sua criação no período imperial, de tomá-lo como modelo a ser seguido não apenas por instituições privadas que pudessem existir no DF para esse nível de ensino, mas também por quaisquer instituições públicas ou privadas dos demais Estados do país. Isto é o que torna a legislação imposta ao *Collegio de Pedro Segundo/Gymnasio Nacional* um conjunto de leis de aplicação local que adquiriu proporções nacionais, cujos efeitos se fizeram presentes no ensino da Nação como um todo, e não apenas no do DF.

Corroborando essa colocação, estão os Artigos 38 e 39 do Decreto de 1890:

Art. 38. A aprovação no exame de madureza do *Gymnasio Nacional* dará direito á matricula em qualquer dos cursos superiores de caracter federal na Republica; ao candidato, que nelle obtiver pelo menos dous terços de notas – plenamente –, será conferido o titulo de *Bacharel em sciencias e letras*.

Parapho único. Quando qualquer dos Estados da Republica houver organizado estabelecimentos de ensino secundario integral segundo o plano do *Gymnasio Nacional*, darão os seus exames de madureza os mesmo direitos a esta matricula nos cursos superiores.

(...)

Art. 39. Ao exame de madureza do *Gymnasio Nacional* serão annualmente admittidos, conjunctamente com os alumnos do estabelecimento, quaesquer candidatos, munidos do certificado de estudos primarios do 1º grao, que tiverem recebido instrucção em estabelecimentos particulares ou no seio da familia, e pretenderem a aquisição do certificado de exames secundarios ou a do titulo de bacharel. (Grifos do original.)

Como explicitam os artigos acima, a aprovação no “exame de madureza” se constituía em requisito indispensável para o ingresso aos cursos superiores existentes no país. Os aspirantes a esse nível de ensino tinham duas opções para poder alcançá-lo: a

primeira seria aprovar o exame de madureza oferecido pelo *Gymnasio*, havendo concluído ou não seus estudos secundários nesse colégio – o Art. 39 prevê a possibilidade de que se recebesse “instrução em estabelecimentos particulares ou no seio da família”; a segunda opção seria aprovar o exame de madureza de seus próprios colégios, desde que esse estabelecimento estivesse organizado “segundo o plano do *Gymnasio Nacional*”.

Portanto, o que se tem dado como uma prerrogativa do ensino secundário no Império e nas primeiras décadas da República – isto é, o fato de que a legislação do *Collegio de Pedro Segundo/Gymnasio Nacional* pautou conteúdos e metodologias aplicados a esse nível de ensino em todo o país – era efetivamente uma normativa expressa em decretos que normalizavam o ensino no Brasil, que colocavam o conhecimento do conteúdo pertencente ao currículo definido pelo Estado Nacional para *uma* instituição oficial específica como condição imprescindível para que egressos dos demais estabelecimentos de educação existentes pudessem ter acesso aos cursos superiores mantidos pela Nação. Não se tratava, então, de seguir o modelo pedagógico do *Gymnasio* por acreditar que esse fosse o melhor, mas sim, de se adequar aos requisitos legais que as normativas elaboradas para o acesso ao ensino superior preconizavam – e que, portanto, incidiam diretamente sobre o ensino secundário.

Neste sentido, consideramos significativo o fato do Decreto N° 981 de 1890, que regulava a educação do Distrito Federal como um todo, ter sido aprovado em 8 de novembro, catorze dias antes do Decreto N° 1075, de 22 de novembro no mesmo ano. Este último, que “Approva o regulamento para o *Gymnasio Nacional*”, se constitui numa normativa exclusiva para o colégio de ensino secundário oficial do Governo nacional no Distrito Federal e pode-se dizer que, na prática, repete os artigos e parágrafos já

publicados no decreto anterior, com mínimos acréscimos em detalhes administrativos do Gymnasio, como, por exemplo, a determinação do salário de cada funcionário do colégio. A alteração mais interessante que encontramos ao contrastarmos os dois decretos está justamente no modo de designação da classificação das línguas a serem ensinadas no Gymnasio, como veremos mais adiante neste capítulo.

No tocante à questão das línguas nos currículos das escolas do Distrito Federal, o primeiro aspecto que chama a atenção nesse Decreto de 1890 é inclusão dos estudos de uma língua estrangeira já no ensino primário. O já citado Título II, *Das escolas primarias, suas categorias e regimen*, divide a educação primária em *1º grau* (para alunos de 7 a 13 anos) e *2º grau* (de 13 a 15 anos), e prevê aulas de *Portuguez* e de *Elementos de lingua franceza* para este último.

Já para o ensino secundário do Gymnasio Nacional, o Decreto de 1890 estabelecia sete anos de estudos, em que constavam as seguintes disciplinas³¹:

Portuguez;	Historia natural;
Latim;	Biologia;
Grego;	Sociologia e moral;
Francez;	Geographia;
Inglez;	Historia universal;
Allemao;	Historia do Brazil;
Mathematica;	Litteratura nacional;
Astronomia;	Desenho;
Physica;	Gymnastica, evoluções militares e esgrima;
Chimica;	Musica.

³¹ Colocamos as disciplinas na mesma disposição com que estavam apresentadas no Decreto de 1890, pois acreditamos que, no caso das línguas a serem ensinadas, há uma hierarquização que se evidencia pela ordem de aparição dos nomes de cada uma nesse Art. 26 do Decreto, tal como comentaremos mais adiante.

As línguas estavam presentes, de acordo com a organização curricular proposta no Decreto de 1890, nos cinco primeiros anos da escola secundária e sua distribuição era a seguinte:

ANO	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA SEMANAL (HORAS)
1º e 2º	Portuguez	3
	Francez	3
	Latim	3
3º	Francez	2
	Latim	2
	Inglez ou allemão	3
4º e 5º	Inglez ou allemão	3
	Grego	3

Observe-se que há significativos pontos de contraste entre a forma de designação e a ordem em que os nomes das línguas presentes neste currículo do Gymnasio de 1890 e em seus equivalentes nos Estatutos de fundação do Collegio de Pedro Segundo de 1838.

O primeiro aspecto que se destaca é a passagem de “Grammatica Nacional”, da normativa de 1838 para “Portuguez” nesta de 1890. Neste sentido, essa nova designação para a língua nacional funciona no sentido de colocá-la no mesmo nível de “Francez”, “Inglez” ou “Allemão”, isto é, opera-se uma homogeneização que faz com que o “Portuguez” (do Brasil) entre em relação de equivalência com outras línguas que se identificavam com determinados Estados nacionais já consolidados (França, Inglaterra e Alemanha).

Um segundo aspecto com relação à designação das línguas no Decreto de 1890 é sua classificação em dois blocos distintos, discriminados no Art. 36, que trata das provas do exame de madureza. Organizado em várias seções, o exame apontava a cobrança de conhecimentos de um primeiro grupo linguístico composto por “Línguas vivas, especialmente a língua portuguesa; literatura nacional” e, ademais, de um segundo grupo, o de “Línguas mortas”. Confirmando o que colocamos acima, acreditamos que essa divisão opera no sentido de produzir, no nível do imaginário, uma homogeneização no bloco dito das “línguas vivas” – ou seja, *francez, inglez, allemão* e também o *portuguez* – em contraposição com outro bloco também homogêneo, o das “línguas mortas” – *latim e grego*.

A classificação entre “vivas” e “mortas” se torna particularmente interessante quando consideramos a presença de outra nomenclatura, em artigo equivalente, no Decreto Nº 1075 que, como já mencionamos, foi aprovado catorze dias depois do Decreto Nº 981 (que estamos chamando de “Decreto de 1890”). Naquele documento posterior, mantém-se a designação “vivas” para o mesmo bloco composto por *portuguez, francez, inglez* e *allemão* mas se promove uma reformulação da designação do grupo que engloba *latim* e *grego*, que passam a integrar o conjunto das “línguas clássicas”.

De acordo com o *Dicionário de Lingüística*, “chama-se *língua morta* uma língua que deixou de ser falada, mas cujo estatuto numa comunidade sociocultural é, às vezes, desempenhar ainda um papel no ensino, nas cerimônias rituais, etc., como o latim” (DUBOIS et. al., 1978: 422). Esta definição se opõe, num primeiro momento, à de “língua viva” que seria “uma língua atualmente falada numa comunidade lingüística” (id.: 613).

No entanto, a contradição que se instaura entre os Decretos N° 981 e N° 1075 não se restringe a esta oposição, mas sim à que coloca “línguas clássicas” como reformulação para o sintagma “línguas mortas”. O mesmo dicionário define “clássico”, em sua acepção 1., como

um estado de língua que corresponde a um momento de cultura, tomado como referência e norma (em particular numa instituição escolar); (...) O conceito de “clássico” está *ligado à idéia finalista de que a língua atingiu num dado momento um estado de equilíbrio e de perfeição*, em relação ao qual os estados anteriores aparecem como imperfeitos e os posteriores como manifestando decadência (id.: 111, grifos nossos).

Já a acepção 4. dessa mesma entrada explica que expressões como “línguas clássicas” ou “filologia clássica” se referem “às línguas e às culturas grega e latina, que também tiveram sua época clássica” (id. 112).

A presença dos sintagmas “línguas mortas” e “línguas clássicas” nos dois Decretos de 1890 numa relação de aparente sinonímia se constitui na emergência, no interior do arquivo jurídico, de uma discussão do âmbito dos estudos filológicos a partir da qual a designação dos grupos linguísticos representa diferentes filiações teóricas, com diversas concepções dos fenômenos linguísticos³².

Seja como for, essa classificação polarizada entre “línguas mortas”/“línguas clássicas” *versus* “línguas modernas” também manifesta sua tensão na organização das línguas no currículo do Gymnasio: há uma hierarquização entre esses grupos que pode ser apontada tanto na lista das disciplinas a serem oferecidas no ensino secundário quanto

³² A designação “língua morta” para o latim continua em discussão: Sánchez Arroba, partindo de reflexões de Wurm (2000) e Highet (1954), afirma que essa língua conserva uma “pseudovida” pois ainda cumpre uma função importante como transmissora de informação e conserva seu status de língua oficial da Igreja Católica; ademais, sua sobrevivência das bibliotecas permitiria questionar sua “morte ou desaparecimento”; por outro lado, a autora reconhece que o fato de o latim ser uma língua que não é mais falada configura um quadro de “ausência de vitalidade” e “estatismo de estrutura”, o que também permitiria confirmar sua “morte” (2006: 232-233).

em sua distribuição por ano letivo e carga horária. A referida lista parece ordenar as línguas a serem ensinadas de modo decrescente, de acordo com sua importância enquanto bens simbólicos valorizados pela escola e pela sociedade daquele período³³.

Já a distribuição ao longo dos anos de estudo e carga horária de cada língua se vincula, no nosso entendimento, ao que explica Guimarães sobre o conceito de *relações entre línguas* que os estudos linguísticos do século XIX na Europa produziu – cujos resultados eram incorporados no Brasil sem que houvesse qualquer tipo de des/reterritorialização que considerasse a realidade nacional distinta. Segundo o autor, o que se apresentava como fundamental para compreender a forma como as línguas se relacionavam eram as relações de parentesco entre elas:

Assim é que a lingüística comparada considera, por exemplo, o inglês, o alemão e o holandês, como línguas de uma mesma família (a família anglo-germânica), assim como o francês, o espanhol, o italiano, o português, são da família das línguas latinas. Estas duas famílias de línguas fazem parte, segundo este ponto de vista, de um mesmo tronco de línguas, o indo-europeu. Deste tronco fazem também parte línguas como o latim (língua mãe das línguas latinas), o grego, o sânscrito (GUIMARÃES, 2003).

Interpretamos, pois, a distribuição das línguas nos anos de estudo do ensino secundário tal como proposta no Decreto de 1890 a partir dessa relação genealógica que nos coloca Guimarães.

Neste sentido, pareceria que no final do século XIX no Brasil, as línguas da família românica eram reconhecidas como suficientemente homogêneas para serem colocadas lado a lado nos primeiros anos de estudo, daí o fato de *portuguez, francez* e

³³ Bourdieu, tratando de compreender o modo como o sistema de ensino articula a reprodução cultural e a reprodução social na distribuição do capital cultural entre as classes, explica que “as leis do mercado escolar são visíveis nas estatísticas capazes de mostrar que, desde o ingresso no ensino secundário até as universidades, a hierarquia dos estabelecimentos escolares, ou então, no interior deles a hierarquia das seções e disciplinas segundo seu prestígio e segundo o valor escolar que conferem a seu público, corresponde estritamente à hierarquia das instituições de acordo com a estrutura social de seu público” (2004: 307).

latim constarem dos dois primeiros anos do ensino secundário com a mesma carga horária semanal de três horas para cada disciplina. Já no terceiro ano, quando não se incluem as aulas de *portuguez*, coloca-se como obrigatória uma língua germânica – *inglez* ou *allemão* –, com três horas semanais de aula, mesma quantidade que possui no ano seguinte, o quarto. A última língua a ser incluída no Gymnasio é o *grego*, que conta também com a mesma carga horária de *inglez* ou *allemão*: três horas semanais, nos quarto e quinto anos do curso.

Com a análise da distribuição de horas aula das disciplinas de língua ao longo de cinco dos sete anos do ensino secundário segundo a normalização do Decreto de 1890, podemos concluir que essa textualidade evidencia uma relação de tensão entre os modos de classificação das línguas inseridas no nível secundário no projeto educacional dos primeiros anos da República: de um lado, uma categorização entre “línguas vivas” e “línguas mortas” ou “línguas clássicas”, que provoca a priorização de umas (uma viva, *francez*, e outra clássica, *latim*) em detrimento das outras; de outro lado, uma divisão pautada nas relações de parentesco que se vinculam às reflexões de uma Linguística Comparada atuante no final do século XIX, e que se evidencia na distribuição da carga horária de cada língua ao longo dos anos de estudo, com prioridade para as línguas latinas em detrimento das *anglo-germânicas* ou do *grego*.

Segundo Souza, este primeiro projeto educacional da República expresso no Decreto de 1890, idealizado por Benjamin Constant, não chegou a ser plenamente implementada, graças a seu afastamento do *Ministério dos Negocios da Instrucção Pública, Correios e Telegraphos*, que se deu pouco depois da publicação dessa lei

(op.cit.: 114)³⁴. A legislação posterior, expressa pelo Decreto N° 1.041, de 11 de setembro de 1892, introduziu algumas alterações no sistema e concretizou-se como a primeira reforma educacional efetivamente praticada pelo governo republicano no país.

Como explicitamos no início deste capítulo, a análise das textualidades legais que colocamos em relação não nos interessa enquanto legislação que tenha sido ou não cumprida, ou seja, que tenham ou não se efetivado na escola brasileira. As leis que aqui analisamos constituem uma memória na qual podemos detectar, por um lado, os vínculos que se estabelecem entre as denominações das línguas que fazem parte do currículo escolar nos níveis de ensino primário e secundário, e, por outro lado, a emergência de suas condições de produção, as determinações do processo histórico, político e social que marcaram o país e os discursos em cada momento, e que aparecem representadas de alguma maneira na textualidade jurídica que analisamos.

Neste sentido, o fato de o Decreto de 1890 de Benjamin Constant não ter sido plenamente implementado logo após sua assinatura, em nada altera a relevância que tal texto adquire naquilo que estamos observando, isto é, a memória discursiva sobre o ensino de línguas da escola brasileira no arquivo jurídico.

Entre o Decreto de 1890, o primeiro a tratar a questão da educação após a proclamação da República, e o governo de Getúlio Vargas – quando se insere a próxima legislação que nos interessa, a de 1931 –, ocorreram seis reformas da instrução primária e secundária no país, nos anos de 1892, 1898, 1901, 1911, 1915 e 1925. Nelas, a designação e o lugar das línguas na escola também sofreram alterações que, acreditamos,

³⁴ Benjamin Constant Botelho de Magalhães, nascido em 1837, foi organizador do movimento militar que depôs a Monarquia no Brasil e recebeu postumamente o título de “Fundador da República”; faleceu em 22 de janeiro de 1891, dois dias depois de renunciar ao cargo de ministro dos *Negócios da Instrução Pública, Correios e Telegraphos* (Lemos, 1997).

culminaram na reforma proposta pelo governo de Getúlio Vargas, tal como poderemos ver a seguir.

4.4. Decreto N° 19.890, 1931

O Decreto N° 19.890, de 18 de abril de 1931, “dispõe sobre a organização do ensino secundário”³⁵ e se encaixa num conjunto mais amplo de medidas tomadas no âmbito educativo no início do governo provisório de Getúlio Vargas que é conhecido como “reforma Francisco Campos”, nome do Ministro que as implementou³⁶.

Sua importância para nossa análise reside no fato de se constituir na primeira legislação de cunho efetivamente nacional emitida pelo governo federal para normalizar o ensino secundário no país após a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930, por Getúlio Vargas. Segundo Zotti (2006), a reforma de 1931 “marca o início do processo de centralização do governo em relação à educação, pois até então inexistia uma política nacional que subordinasse os sistemas estaduais”³⁷.

³⁵ Daqui em diante, apenas “Decreto de 1931”.

³⁶ Francisco Campos foi o primeiro Ministro da Educação e Saúde Pública, pasta criada por Getúlio Vargas em 1930. Em setembro de 1932, Campos deixou esse Ministério e, em 1933, assumiu o cargo de consultor-geral da República. Em dezembro de 1935, assumiu a Secretaria de Educação do Distrito Federal. Ao longo de sua trajetória política, radicalizou sua ideologia direitista e passou inclusive a defender as ditaduras. Colaborou ativamente com a ditadura militar na elaboração dos Atos Institucionais 1 e 2 e na Constituição de 1967. Faleceu em 1968, em Minas Gerais. (Biografia do dossiê *A Era Vargas*, disponível em www.cpdoc.fgv.br, consulta em 30/11/2009). Getúlio Vargas governou o Brasil em duas ocasiões. A primeira, de novembro de 1930 a outubro de 1945, costuma ser dividida em dois momentos: sua primeira ascensão ao poder na Presidência da República inicia-se em 1930, quando assumiu como *Governo Provisório*, passando em seguida pelo período de *Governo Constitucional*, a partir de 1934, e, finalmente, entre 1937 e 1945, quando promoveu o golpe que o perpetuou no poder, instaurando um regime ditatorial que chamou de *Estado Novo*; a segunda etapa de sua presença como presidente se deu de 1951 a 1954, quando foi eleito pela primeira vez pelo voto direto. Vargas é, sem dúvida, uma das personalidades mais marcantes da política nacional do século XX. Durante seu 1º governo, que toca diretamente este momento de nossa reflexão, colocou em prática sua política de modernização do país, que teve seus reflexos também no modelo de educação proposto, ao levar em conta algumas das ideias do *escolanovismo*, tendência pedagógica de vanguarda na época. (Dossiê *A Era Vargas*, disponível em www.cpdoc.fgv.br, consulta em 30/11/2009).

³⁷ O decreto de 1890, que analisamos anteriormente e que foi a primeira legislação republicana para o âmbito da educação, estava vinculado ao *Ministerio dos Negocios da Instrucção Publica, Correios e*

Essa centralização, no entanto, não abrangeu todos os níveis de ensino, mas sim concentrou-se nos níveis médio e superior. Neste sentido, Souza afirma que:

A Reforma Campos criou o Conselho Nacional de Educação, traçou diretrizes para o ensino superior, reorganizou a Universidade do Rio de Janeiro. (...) Apesar dos avanços, a reforma omitiu-se quanto ao ensino primário, reforçando a dualidade do ensino médio (secundário e profissional) (2005, op.cit.: 122-123).

Podemos detectar a abrangência do Decreto de 1931 já em seu Art. 1º: “O ensino secundário oficialmente reconhecido será ministrado no Colégio Pedro II e em estabelecimentos sob regime de inspeção oficial” (BRASIL, 1931). Apesar de notarmos um certo deslocamento nos sentidos que o Colégio Pedro II adquire nessa legislação, enquanto escola de nível secundário mantida pelo governo federal – posto que passa a conviver com outros “estabelecimentos sob regime de inspeção oficial” –, não deixa de ser significativo, porém, o fato de que esse primeiro texto legal do Ministério da Educação e Saúde Pública continua contribuindo para perpetuar o padrão vigente nas legislações anteriores, segundo o qual as regras estabelecidas para o Pedro II também serviam para organizar (padronizar) o ensino secundário em todas as demais escolas no país. Também notamos que, em comparação com o Decreto de 1890, há uma expansão na amplitude do alcance desse ensino especular, já que aquele texto anterior era uma normativa que se restringia ao Distrito Federal (Rio de Janeiro) – e que, por outras exigências que exploramos em nossa análise anteriormente exposta, assumiam um papel determinante também nos demais estabelecimentos de ensino do país –, enquanto que este, de 1931, é assumidamente nacional.

Telegraphos e se referia ao ensino no Distrito Federal. Ademais, como já apontamos a partir de Daher (op. cit.), a descentralização do ensino promovida em 1834, continuou vigente até esse momento da Reforma Francisco Campos.

O Decreto de 1931 dividia o ensino secundário em duas etapas seriadas. A primeira, chamada *fundamental*, compreendia cinco anos de estudos, nos quais se distribuía as seguintes disciplinas:

ANO	DISCIPLINA
1º	Português
	Francês
	História da civilização
	Geografia
	Matemática
	Ciências físicas e naturais
	Desenho
	Música (canto orfeônico)
2º	Português
	Francês
	Inglês
	História da civilização
	Geografia
	Matemática
	Ciências físicas e naturais
	Desenho
Música (canto orfeônico)	
3º	Português
	Francês
	Inglês
	História da civilização
	Geografia
	Matemática
	Física
	Química
	História natural
	Desenho
	Música (canto orfeônico)

ANO	DISCIPLINA
4º	Português
	Francês
	Inglês
	Latim
	Alemão (facultativo)
	História da civilização
	Geografia
	Matemática
	Física
	Química
História natural	
Desenho	
5º	Português
	Latim
	Alemão (facultativo)
	História da civilização
	Geografia
	Matemática
	Física
	Química
História natural	
Desenho	

A segunda etapa dos estudos secundários, chamada *complementar*, tinha duração de dois anos e era obrigatória para os candidatos ao ensino superior, que, nessa fase, se dividiam em três diferentes cursos, cada um com ênfase sobre a área à qual desejariam ingressar. Colocamos, a seguir, a grade de disciplinas de dois deles, o “jurídico” e o “de medicina, farmácia e odontologia”, prescindindo da grade do “curso de engenharia ou de arquitetura”, no qual não constava o ensino de nenhuma língua (nacional ou estrangeira):

Curso jurídico		Cursos de medicina, farmácia e odontologia	
ANO	DISCIPLINA	ANO	DISCIPLINA
1º	Latim	1º	Alemão ou Inglês
	Literatura		Matemática
	História da civilização		Física
	Noções de Economia e Estatística		Química
	Psicologia		História natural
	Lógica		Psicologia e Lógica
2º	Latim	2º	Alemão ou Inglês
	Literatura		Física
	Geografia		Química
	Higiene		História natural
	Sociologia		Sociologia
	História da Filosofia		

O texto do Decreto de 1931 não realizava a distribuição da carga horária das disciplinas, permitindo, segundo seu Art. 31, que o horário escolar fosse organizado pelo diretor de cada estabelecimento. Duas restrições eram colocadas: uma com relação à duração de cada aula – 50 minutos, com intervalo obrigatório de 10 minutos entre cada uma – e outra quanto ao número de horas de aula semanais – mínimo de 20 e máximo de

28 horas aula, “excluídos desse tempo os exercícios de educação física e as aulas de música” (Art. 32).

O primeiro aspecto a ser ressaltado é a distribuição das línguas em cada um dos dois módulos do ensino secundário, que evidencia uma divisão clara entre o que se poderia considerar como *formação geral* – representada por tudo o que estava colocado no nível *fundamental* – e o que já se começava a se constituir numa *formação instrumental*, voltada para o favorecimento do conhecimento dividido em áreas de saber – nos quais se inserem as disciplinas do nível complementar³⁸.

Neste sentido, a presença do ensino das várias línguas e sua distribuição ao longo dos anos de estudo nos dois módulos do nível secundário previstos pelo Decreto de 1931 nos faz supor a existência de uma alteração no regime de hierarquização entre essas línguas, que passaram a ocupar diferentes lugares neste decreto quando comparados àqueles que apontamos para a legislação de 1890.

A principal mudança pode ser sentida com relação ao lugar ocupado pelo *português*, já que é significativo o aumento da carga horária destinada ao ensino da língua nacional, que passa a ocupar os cinco primeiros anos de estudos desse nível – lembremo-nos de que, no decreto que analisamos anteriormente, de 1890, o português era disciplina presente em apenas dois dos sete anos do ensino secundário nele previsto.

Outra alteração importante quando consideramos a carga horária e a ordem de aparição das línguas ao longo do ensino secundário é a perda de espaço daquelas que, em

³⁸ Estamos utilizando o termo “instrumental” para nos referirmos à relação que se estabelece nesta legislação entre uma (ou várias) língua(s) e alguma área do saber, e não no sentido que “instrumental” pode adquirir em análises das indicações presentes nas legislações dos séculos XIX e início do XX sobre a forma de se conduzir o ensino de “línguas vivas” por oposição ao de “línguas clássicas”, nem tão pouco ao processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras cuja ênfase recai sobre o desenvolvimento específico de uma habilidade – em geral, a da leitura –, vínculos que se estabeleceram na segunda metade do século XX.

1890, foram chamadas de “mortas” ou “clássicas”. O grego desaparece enquanto disciplina obrigatória e o latim sofre uma alteração que indica o diferente direcionamento que o ensino de línguas tomava naquele momento, vinculado ao que acima nos referimos quando falamos de seu caráter *instrumental*: a língua latina passa a ser obrigatória durante dois anos no *fundamental* e, no *complementar*, era ensinada apenas aos alunos matriculados no *curso jurídico*, também por dois anos.

É ainda interessante notar a mudança na ordem de aparição entre algumas das línguas ensinadas ao longo dos primeiros cinco anos da escola secundária: o português está em todos os anos do ciclo *fundamental*, portanto, desde o primeiro; o latim, porém, passa a ser ensinado apenas a partir do 4º ano – quando em 1891 aparecia já no primeiro; o francês continua aparecendo no primeiro ano; o inglês passa a ser obrigatoriamente oferecido já a partir do segundo; e o alemão, que passou a ser facultativo, entraria a partir do quarto ano.

Esse modelo de organização das línguas no currículo escolar proposto no Decreto de 1931, com o latim entrando apenas no 4º ano do curso, parece um indício de que a relação de parentesco entre o português e essa língua clássica, assim como sua própria valorização enquanto tal, ia perdendo espaço no ensino do país, enquanto as relações com as línguas estrangeiras chamadas de “vivas” em 1890 encontravam-se em ascensão, sobretudo o inglês, que deixa de ser uma opção de língua anglo-germânica e passa a ser obrigatória no ciclo *fundamental*.

Um segundo aspecto que merece destaque na organização das línguas no Decreto de 1931 é o fato de que as que constavam do módulo *complementar* do ensino secundário eram valorizadas enquanto meios de acesso ao conhecimento produzido já existente em

cada uma das áreas em que se inseriam, ou, como já afirmamos, dependendo de seu potencial enquanto línguas *instrumentais*. Assim, o latim aparecia como língua necessária para advogados e juristas, enquanto o alemão ou o inglês (ou seja, uma língua anglo-germânica, distante), para médicos, farmacêuticos e odontologistas. Podemos afirmar que há, neste sentido, uma desvalorização do francês, que desaparece desse ciclo, o que nos leva a considerar as mudanças que essa língua sofria, naquele momento, em seu valor como bem simbólico na sociedade brasileira em particular, mas também no mundo de modo mais geral: o francês, a língua “viva” que de maior prestígio desfrutava na grade curricular do ensino secundário no século XIX e início do XX no país, passa a receber valor enquanto parte importante na formação geral do aluno, mas perde espaço nas relações de identificação que se estavam travando entre as línguas estrangeiras e as três áreas de saber no qual estava dividido este período escolar.

É também interessante notar a ausência de línguas estrangeiras no ciclo *complementar* para os cursos de engenharia e arquitetura, assim como da língua portuguesa durante essa segunda etapa e para os três diferentes cursos.

O terceiro e último aspecto a ser comentado acerca das línguas no ensino proposto pelo Decreto de 1931, diz respeito a sua classificação. No Art. 59 do *Capítulo III – Dos inspetores*, que normaliza a contratação e as funções dos inspetores dos estabelecimentos escolares, distribui as disciplinas do nível secundário em três diferentes seções, para “efeitos de inspeção”:

Seção A (Letras): *Línguas (português, francês, inglês, alemão e latim) e Literatura.*

Seção B (Ciências matemáticas, físicas e químicas): Matemática, Química, Geografia e Cosmografia e Desenho.

Seção C (Ciências biológicas e exatas): Geografia (política e econômica), História da civilização, História natural, Biologia geral e Higiene, Psicologia e Lógica, Sociologia e Noções de Economia e Estatística. (Grifos nossos.)

Como podemos verificar, não aparecem distinções entre “língua nacional” e “línguas estrangeiras” ou entre “línguas vivas”, “mortas” ou “clássicas”: *português, francês, inglês, alemão e latim* – mais uma vez, chamamos a atenção para a ordem em que aparecem, que evidencia a hierarquia no valor simbólico de cada uma – aparecem todas inseridas num único mesmo subgrupo, o das “Línguas”. Nenhuma outra referência a uma classificação dessas disciplinas em grupos aparece nesse Decreto.

Para finalizar, podemos afirmar que a análise das línguas presentes e de sua distribuição ao longo dos dois ciclos – *fundamental e complementar* – do ensino secundário previsto pelo Decreto de 1931 deixa transparecer as alterações nas relações entre as línguas no espaço escolar do período, evidenciando mudanças tanto do ponto de vista de seu papel simbólico quanto no modo de conceber o aprendizado das línguas em sua relação com uma formação geral ou instrumental a ser oferecida ao aluno. Assim, consideramos que esse decreto traz marcas importantes de uma reconfiguração no espaço de circulação das línguas na escola brasileira, apontando para o início de uma visão instrumental do conhecimento das línguas, que passam a ser valorizadas de acordo com o grau de garantia de acesso que podem oferecer a determinada área do saber.

Como veremos, esta tendência não apenas terá continuidade na legislação para o ensino secundário no Brasil no próximo decreto que analisaremos, mas também se constituirá no discurso que justifica as reformas que se produziram.

4.5. Decreto Lei N° 4.244, 1942

O Decreto Lei N° 4.244, ou Lei Orgânica do Ensino Secundário (BRASIL, 1942a)³⁹, foi promulgado em 9 de abril de 1942, na gestão de Gustavo Capanema como Ministro da Educação e Saúde⁴⁰.

A partir da Reforma de Capanema – como ficou conhecido o processo de reestruturação da educação no país liderado por esse ministro – os níveis escolares passaram a se dividir em Primário – que compreendia os primeiros anos de escolaridade das crianças, dos 7 aos 11 anos – e Secundário. Este último continuava partido em dois ciclos: o primeiro, denominado ginásial, que se seguia ao primário, tinha quatro anos de duração; o segundo possuía três anos de duração e dividia os estudantes de acordo com suas preferências acadêmicas entre os cursos clássico e científico.

Antes de iniciar nossa análise a respeito das línguas incluídas no ensino secundário de acordo com o Decreto N° 4.244, parece-nos fundamental fazer um esclarecimento: o texto legal assinado por Getúlio Vargas em 9 de abril de 1942 – e publicado no Diário Oficial da União no dia seguinte, não se constitui na versão final da Lei Orgânica do Ensino Secundário, pois, no prazo de quinze dias após sua primeira publicação, o governo federal publicou três Retificações dessa lei (BRASIL, 1942b;

³⁹ Daqui em diante, “Decreto de 1942”.

⁴⁰ Gustavo Capanema acompanhou grande parte do primeiro governo de Getúlio Vargas. Foi nomeado para substituir Francisco Campos no Ministério da Educação e Saúde Pública em julho de 1934, data do início do Governo Constitucional de Vargas, e permaneceu no cargo até o final do Estado Novo, em outubro de 1945. Diferentemente de seu antecessor, no entanto, foi adepto de “novos conceitos de política educacional e sanitária” (DRUMMOND *apud* XAVIER, 2003: 132) – exemplo disso, sem dúvida, foi a participação de Carlos Drummond de Andrade em sua gestão: segundo Xavier, o poeta havia sido “Oficial de Gabinete de Gustavo Capanema desde 1930, quando este era Secretário e interventor em Minas Gerais”, tendo desempenhado essa mesma função ao lado do ministro durante todo o seu governo (2003, *op. cit.*: 386); ademais, Capanema também foi o responsável pela escolha de um grupo de arquitetos então jovens e revolucionários, liderados por Lucio Costa e Oscar Niemeyer, para a execução do projeto do edifício sede do Ministério da Educação no Rio de Janeiro, em 1936, atualmente conhecido como Edifício Capanema.

1942c; 1942d), nas quais se alteravam aspectos significativos de seu conteúdo, em particular no que tange à oferta das línguas estrangeiras no currículo do curso clássico⁴¹.

Considerando as alterações que tais retificações impuseram ao Decreto de 1942, as disciplinas obrigatórias a serem oferecidas no ciclo ginásial se dividiam em três grupos (I – Línguas; II – Ciências; e III – Artes), cuja distribuição era a seguinte:

ANO	DISCIPLINA
1º	Português
	Latim
	Francês
	Matemática
	História geral
	Geografia geral
	Trabalhos manuais
	Desenho
	Canto orfeônico
	2º
Latim	
Francês	
Inglês	
Matemática	
História geral	
Geografia geral	
Trabalhos manuais	
Desenho	
Canto orfeônico	

ANO	DISCIPLINA
3º e 4º	Português
	Latim
	Francês
	Inglês
	Matemática
	Ciências naturais
	História do Brasil
	Geografia do Brasil
	Economia doméstica
	Desenho
	Canto orfeônico

Já no ciclo seguinte dos estudos da escola secundária, com os alunos divididos entre o curso *clássico* e o *científico*, as disciplinas se agrupavam em blocos muito semelhantes aos da etapa anterior (I – Línguas; II – Ciências e Filosofia; e III – Artes) e se distribuíam da seguinte forma nos três anos:

⁴¹ As publicações das retificações no *Diário Oficial da União* datam de 15, 20 e 24 de abril de 1942. Disponível em <http://www2.camara.gov.br/internet/legislacao>, consulta em 03/10/2009.

Curso clássico	
ANO	DISCIPLINA
1º	Português
	Latim
	Grego
	Francês ou Inglês
	Espanhol
	Matemática
	História geral
	Geografia geral
	Economia doméstica
2º	Português
	Latim
	Grego
	Francês ou Inglês
	Matemática
	Física
	Química
	História geral
	Geografia geral
	Filosofia
Economia doméstica	
3º	Português
	Latim
	Grego
	Matemática
	Física
	Química
	Biologia
	História do Brasil
	Geografia do Brasil
	Filosofia
	Economia doméstica

Curso científico	
ANO	DISCIPLINA
1º	Português
	Francês
	Inglês
	Espanhol
	Matemática
	Física
	Química
	História geral
	Geografia geral
	Economia doméstica
2º	Português
	Francês
	Inglês
	Matemática
	Física
	Química
	Biologia
	História geral
	Geografia geral
	Economia doméstica
3º	Desenho
	Português
	Matemática
	Física
	Química
	Biologia
	História do Brasil
	Geografia do Brasil
	Filosofia
	Economia doméstica
	Desenho

Nossa primeira observação acerca do Decreto de 1942 diz respeito ao direcionamento que se imprime ao ensino secundário, sobretudo em sua segunda etapa, com a divisão entre os cursos *clássico* e *científico*. A tendência ao que vínhamos chamando de *instrumentalização* do ensino – presente no Decreto de 1931, no qual, como apontou nossa análise, se percebia certa diretriz instrumental na presença das línguas no currículo escolar – se reforça com a reforma de Capanema e o ensino secundário assume um perfil cuja finalidade é a de preparar os estudantes para a continuidade de seus estudos no nível superior, reforçando seu conhecimento nas disciplinas de sua área de interesse – humanidades, ciências ou tecnologia.

Neste sentido, é esclarecedor o fato de que o Decreto de 1942 começou a ser discutido quando Francisco Campos ainda ocupava o Ministério – o mesmo ministro que implantou o Decreto de 1931 no início do governo de Getúlio Vargas. Campos argumentava sobre a necessidade de uma profunda reforma na educação brasileira afirmando que “*o mundo vive hoje sob o sinal do econômico, como já viveu em outros tempos sob o sinal do religioso e do político*”⁴². Seguindo esse ponto de vista, essa dominância do “econômico” exigia que os cidadãos se preparassem, já na escola secundária, para o mundo do trabalho ou para a universidade, fato que forçou o ensino no país a adquirir as características que se julgavam importantes naquele momento, dando continuidade a uma política que já se fazia presente no Decreto de 1931⁴³.

⁴² Disponível em http://www.cpdoc.fgv.br/nav_historia/htm/anos37-45/ev_ecp_reforma.htm, consultado em 02/10/2009.

⁴³ Zotti afirma que “apesar das justificativas afirmarem que a educação deveria acompanhar a modernização do país, na realidade, o que se concretizou enquanto proposta no currículo secundário foi a oficialização, em âmbito federal, de políticas educacionais que não rompem com a tradição até então predominante de uma educação vinculada aos interesses da elite” (2006, op.cit.). Neste sentido, acreditamos que a presença das disciplinas de línguas estrangeiras e a revalorização que nesse currículo adquiriram as línguas clássicas corroboram o que a autora nos coloca.

No que diz respeito à distribuição das disciplinas de línguas no currículo escolar proposto pelo Decreto de 1942, é interessante notar a ampliação dos estudos do português, que passou a estar presente em todos os anos letivos de ambos os ciclos do ensino secundário.

Se, tal como afirma Zotti, “a história e a geografia do Brasil passam a ser disciplinas autônomas, com o objetivo de uma maior compreensão dos valores e das realidades nacionais” (2006, op. cit.), o mesmo parece que podemos afirmar com respeito ao ensino do português, que adquiriu um forte caráter nacionalista no contexto do Estado Novo⁴⁴.

Outro aspecto importante que podemos detectar nessa distribuição das línguas no currículo de 1942 é o movimento de revalorização do latim e do francês: a primeira passou a estar presente nos quatro anos do *ginasial* e nos três anos do curso clássico, estando ausente apenas do curso científico – dada sua desvalorização no âmbito da ciência e da tecnologia modernas; já a segunda, o francês, não apenas esteve presente também durante os quatro anos do *ginasial*, mas também aparecia nas grades curriculares tanto do *clássico* – curso em que o aluno escolhia francês *ou* inglês para cursar durante dois anos – quanto no *científico* – em que era obrigatório por dois anos.

No caso do francês, também merece destaque a relação de paridade com o inglês em que essa língua se encontrou, sobretudo no que diz respeito ao segundo ciclo do ensino secundário. Se, no *ginasial*, o francês era oferecido por quatro anos, enquanto o inglês estava presente em apenas três, no ciclo seguinte, ambas apareciam com idêntica

⁴⁴ Payer, ao descrever aspectos da *memória da língua* inscrita na produção de trabalhadores italianos no Brasil, dá detalhes da política de nacionalização implementada pelo Estado Novo, com especial atenção a sua execução no Espírito Santo (2006: 57-101). As observações da autora colaboram com nossa afirmação de que o lugar do português na escola secundária, enquanto língua nacional, foi supervalorizado na reforma de Capanema, tendo atingido seu ponto máximo de inscrição nesse espaço a partir dessa reforma, ou seja, passou a estar presente em todos os anos desse nível de ensino.

distribuição: no *clássico*, francês *ou* inglês eram ensinados por dois anos; no *científico*, francês *e* inglês também eram disciplinas dos dois primeiros anos do curso.

Por outro lado, o inglês também expandia sua área de representação simbólica, pois aumentou sua carga horária no curso ginásial, aparecendo ao lado do francês, como opção no curso *clássico* e, no *científico*, passando ser língua de estudo obrigatório.

Ademais, há um aspecto importante a ser mencionado nessa relação de uma *ou* outra língua presente no currículo do *clássico*: nessa legislação de 1942, parece não operar com tanta força quanto nas anteriores – de 1931 e de 1890 – a questão dos vínculos de parentesco entre as línguas, posto que a opção que se colocava – francês *ou* inglês – representava a possibilidade de escolha entre uma língua de origem latina e outra anglo-germânica, portanto, originárias de famílias distintas.

Também a ordem de aparição do estudo de cada uma das línguas ao longo dos anos do *ginásial* e do *clássico/científico* parece se desvincular desse critério genealógico, dando lugar a uma hierarquização que se baseava, por um lado, na presença da língua nacional enquanto conteúdo a ser desenvolvido de modo perene no ensino secundário e, por outro lado, na existência de relações entre o conhecimento das distintas línguas estrangeiras e seu vínculo com as áreas do saber à qual se relacionavam.

Parece-nos também significativo que o sintagma “línguas vivas estrangeiras” – que está, por exemplo, no Art. 16, que trata de línguas presentes no curso ginásial, ou seja, o francês e o inglês – seja a única paráfrase condensadora utilizada em todo o texto legal do Decreto de 1942 para a referência a algum conjunto de línguas – não há, em momento algum dessa lei, outra classificação, como, por exemplo, “línguas clássicas” ou “mortas”. Neste sentido, acreditamos que o sintagma “línguas vivas estrangeiras” representa nesse

decreto o grupo linguístico de maior valor simbólico nesse modelo educacional, ou seja, aquele que engloba as línguas veiculares: o francês, o inglês e o espanhol.

Apesar de um certo direcionamento para umas ou outras línguas nos cursos clássico e científico, não se poderia atribuir a esse currículo do ensino secundário, porém, um caráter profissionalizante, tal como expressavam os discursos de seus idealizadores. Zotti aponta para o fato de que a forte presença das línguas nos dois ciclos dessa etapa escolar mostra que “o que prevalece são as matérias de caráter humanista”, o que leva a autora a concluir que, mesmo com uma certa valorização dos conhecimentos científicos,

continuou presente um destacado conjunto de matérias destinadas à *formação humanista, característica tradicional do currículo do ensino secundário no Brasil*. As propostas curriculares deixam evidente que a função preparatória, característica histórica do currículo elitista, continua predominante, apesar das tentativas de inovação. As reformas garantiram uma formação profissionalizante para o povo, com organização e currículos diferenciados, mas não abriram mão de conduzir a elite ao ensino superior (2006, op. cit., grifos nossos).

É esse caráter tradicional que, do nosso ponto de vista, justifica tanto a revalorização do latim e do francês, quanto a reinserção do grego no curso clássico. No entanto, não é a partir desse caráter que se explica a entrada do espanhol no currículo de ambos os cursos desse segundo ciclo. A inserção dos estudos de espanhol nesse segundo ciclo do ensino secundário, que passou a ser disciplina obrigatória durante o primeiro ano de estudos tanto no clássico quanto no científico, é um dos aspectos que mais chama a atenção nessa legislação – e que nos interessa particularmente, posto que se relaciona com nosso objeto principal de análise neste trabalho⁴⁵.

⁴⁵ Foi justamente nesta etapa, no curso clássico, que houve, do nosso ponto de vista, uma significativa alteração promovida pela retificação de 15 de abril: no segundo ano do curso, a disciplina *espanhol*, que constava da publicação do Decreto de 1942, publicado em 9 de abril, foi substituída por *filosofia*, o que implicava na permanência do espanhol por apenas um ano, no clássico e no científico igualmente.

Para nossa pesquisa, é bastante relevante o fato de que o Decreto de 1942 é o primeiro texto legal do arquivo jurídico aqui analisado que expressa a obrigatoriedade do ensino da língua espanhola nas escolas secundárias do país.

Acreditamos que a entrada dessa nova língua opera justamente no sentido oposto ao que teria um modelo de ensino instrumental e profissionalizante, já que o espanhol não se vinculava imaginariamente, naquele contexto, a nenhuma das áreas de conhecimento relacionadas aos cursos clássico ou científico. E note-se também que sua inserção não se deu no ciclo ginásial, etapa em que uma formação geral era a mais privilegiada e da qual fazem parte, como obrigatórias, as demais “línguas vivas estrangeiras” presentes nesse currículo – francês e inglês – além do latim.

Também o espaço dedicado na grade curricular ao espanhol é digno de comentários: apenas um ano de estudos, no primeiro ano do *clássico* ou do *científico*. Essa carga horária, se comparada com o total de anos de estudo do francês e do inglês (ambas com quatro anos obrigatórios no *ginásial*, dois anos obrigatórios no *científico* e dois anos de uma das duas no *clássico*), pode ser interpretada como meramente simbólica. Explicando esse tempo mínimo de dedicação ao estudo do espanhol por meio de uma visão sobre a qual incidia um imaginário dessa língua como parecida e fácil⁴⁶, por sua proximidade com o português⁴⁷ talvez pudéssemos compreender as razões desse tempo exíguo de aulas destinadas a seu aprendizado.

Neste sentido, Celada, analisando a construção de um imaginário social do espanhol no século XX, afirma que “de uma forma geral, podemos dizer, com relação ao estatuto

⁴⁶ Celada aponta uma sequência metonímica que marca a forma como o brasileiro se relacionou com o espanhol durante praticamente todo o século XX: “espanhol – língua parecida – língua fácil” (op. cit., 2002: 31).

⁴⁷ Tal relação de “proximidade” tem sido colocada em questão por trabalhos como os de Celada (2002, op. cit.), Celada & Zoppi-Fontana (2006), Fanjul (2002), González (1994), González e Kulikowski (1999) e Serrani (1994 e 2005), entre outros.

dessa língua no Brasil, que não lhe era suposto um saber” (2002, op. cit.: 32) e que, a pesar da inserção dessa língua na escola brasileira com o Decreto de 1942, esse fato não chega a “ter um peso que marque e modifique a relação mais geral que o brasileiro teve com o espanhol durante o século passado” (id.: 32). A autora ainda observa que “o espanhol funcionou para alguns brasileiros como **língua auxiliar** ou **instrumental**”⁴⁸, mas que “era aos grandes autores e não à língua que algum saber era atribuído, pois, graças a sua transparência, ela era usada apenas como um verdadeiro instrumento, como uma ‘língua ponte’, sem ser em si mesma, necessariamente, alvo de interesse e de ‘cultivo’ (id.: 33).

Acreditamos que tudo o que expusemos acima a respeito do tratamento dado às línguas estrangeiras pelo Decreto de 1942 e, em particular, acerca da entrada do espanhol como língua obrigatória no ensino secundário, colabora com nossa interpretação da *Lei Orgânica do Ensino Secundário* como um texto fundador de uma memória que se manifesta nas discursividades do arquivo jurídico e legislativo sobre o espanhol ao longo de todo o século XX e neste início do XXI – tal como tentaremos mostrar nos capítulos seguintes deste trabalho, mas que já enunciaremos a seguir.

De acordo com o que pudemos detectar a partir da análise que o Decreto de 1942 designa para o espanhol, consideramos que sua inserção no ensino secundário baseou-se numa identificação dessa língua enquanto “língua auxiliar” – nas palavras de Celada (ibid.) –, ou seja, como um suporte para o acesso a autores e saberes que o conhecimento da língua portuguesa não possibilitava⁴⁹ –, mas não enquanto língua vinculada a certos saberes, como

⁴⁸ Os grifos são do original.

⁴⁹ A autora ainda esclarece que “embora isso ocorresse na prática de ensino da maioria das línguas, fica em evidência, mais uma vez, que o objeto de amor transferencial, o suporte do suposto saber, de forma geral, não era a língua, mas o autor lido” (id. 35).

era o caso do francês, nem a um ideal de profissionalização do ensino secundário, caso do inglês.

Ademais, a partir da análise do Decreto de 1942 e da Exposição de Motivos do ministro Capanema, pudemos destacar – já antecipando o que vamos desenvolver na Parte II deste trabalho – que o estabelecimento de identificações entre a língua espanhola e o desejo de aproximação do Brasil com países hispano-falantes é argumento que aparece com regularidade nos textos que compõem os arquivos jurídico e legislativo de nosso corpus⁵⁰. Neste sentido é que interpretamos esse decreto de 1942 como um texto legal que ocupa um lugar fundacional de uma memória discursiva do arquivo jurídico e legislativo brasileiro sobre o ensino do espanhol, fazendo trabalhar uma produção metonímica a partir da qual, para atingir a almejada integração “espíritual com as nações irmãs do continente” (Exposição de Motivos do Decreto Nº 4.244), bastaria que fosse aprovada uma lei que previsse a oferta obrigatória da disciplina língua espanhola na escola regular brasileira. Se a lei se cumpre ou não, já não importa.

5. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DO ARQUIVO JURÍDICO SOBRE AS LÍNGUAS NO ENSINO BRASILEIRO ENTRE 1757 E 1942

Neste capítulo, percorremos parte do arquivo jurídico sobre as línguas no ensino brasileiro para mostrar como a textualidade das leis constrói uma memória discursiva sobre o ensino de línguas no interior desse arquivo. Com esse fim, nos movemos entre textos

⁵⁰ Quintela & Santos, afirmam algo semelhante ao que dizemos quando colocam que há uma “recursividade da integração latino(íbero)-americana como explicação para a inclusão da língua espanhola na educação brasileira” (2008: 2331). Os autores, no entanto, não destacam o papel do Decreto de 1942 como fundacional dessa memória, fato que, para nós, se constitui como central para a análise do arquivo jurídico e legislativo a que procedemos neste trabalho.

jurídicos da Colônia, do Império e dos primeiros cinquenta anos da República, analisando decretos que, do nosso ponto de vista, são chaves para compreender dessa construção.

A partir do que expusemos acerca da presença das línguas no arquivo jurídico conformado pelos documentos de 1757, 1838, 1890, 1931 e 1942 –, acreditamos ter podido demonstrar como as motivações exteriores ao contexto do ensino regular intervêm na inclusão e na permanência, na exclusão e no apagamento de determinadas línguas nesse arquivo, deixando marcas nas textualidades jurídicas; assim, através da análise dessas textualidades, podemos detectar aspectos de suas condições de produção.

De nosso ponto de vista, funciona, nas textualidades do arquivo jurídico com que operamos, o que designamos como um *efeito de originalidade*, pois não há sucessão mostrada, não há horizontalidade explicitada, ao contrário, há tentativas de apagamento das relações que se possam estabelecer entre *a lei que se enuncia* e *a lei que a precedeu*. Neste sentido, poderíamos afirmar que o processo de textualização no arquivo jurídico que analisamos se descola de suas condições de produção e, por meio das tentativas de apagamento de uma memória que lhe é constitutiva que a textualidade jurídica realiza, produz esse *efeito de originalidade* a partir do qual cada um dos decretos analisados parece ser a primeira normativa jurídica a legislar sobre o ensino no Brasil.

Da forma como o estamos concebendo, portanto, este *efeito de originalidade* funciona no sentido que Foucault deu a “original” quando afirmou que não se tratava de medir a presença ou a ausência de “ancestrais” (1969, op. cit.: 162), mas de observar a relação de oposição que existe entre “original” e “regular”. Neste sentido, se como define Foucault, “todo enunciado é portador de uma certa regularidade e não pode dela ser dissociado” (id.: 163), o que provoca o *efeito de originalidade* que estamos descrevendo é a negação dessa regularidade na materialidade do arquivo jurídico analisado, ou seja, é a

ausência de marcas textuais que permitam estabelecer relações entre uma norma jurídica e sua anterior sem um contraste entre ambas as materialidades.

Estas afirmações nos permitem vincular o que estamos chamando de *efeito de originalidade* ao que Zoppi-Fontanta (op. cit., 2005) definiu como “efeito de completude” do texto legal, que faz com que o arquivo jurídico se construa imaginariamente como um todo coerente e coeso, ainda que não linear, funcionando de modo a opacificar as relações entre uma lei e suas condições de produção.

Esse efeito de completude pode ser rompido mais facilmente quando se procede a uma análise do conjunto de textos que compõem o arquivo – e não de cada lei isoladamente – e, ao colocar essas textualidades jurídicas em relação, é possível também detectar o funcionamento desse outro efeito de sentido ao que nos referimos, o de originalidade, que leva ao apagamento dos vínculos que esses textos possuem entre si, como se cada um deles fosse o primeiro, o original, independente de outros de seu tempo e seu espaço, sem antecessores ou sucessores possíveis nessa legislação educacional, isto é, sem regularidades que marquem seu pertencimento a um “campo efetivo de aparecimento” (FOUCAULT, op. cit.: 163).

CAPÍTULO 2

AS LDB's E UMA RUPTURA NA MEMÓRIA DISCURSIVA

A memória irrompe na atualidade do acontecimento

Jean-Jacques Courtine

1. INTRODUÇÃO

Neste capítulo, continuaremos perseguindo o objetivo de analisar as relações que as textualidades do arquivo jurídico estabelecem com a memória discursiva sobre o ensino de línguas no interior desse próprio arquivo. Agora, no entanto, procederemos à análise de textualidades cuja especificidade reside na forma em que se converteram em leis: diferentemente dos decretos do capítulo anterior, analisaremos apenas as normas jurídicas que se constituíram após passarem por um processo de tramitação regular, dentro do modelo legislativo, ou seja, depois de terem sido apresentadas, discutidas, votadas e aprovadas pela Câmara dos Deputados e pelo Senado Federal e finalmente terem recebido a sanção presidencial.

Nosso foco recairá sobre as *Leis de Diretrizes e Bases* da Educação Nacional (LDB) de 1961, 1971 e 1996 (BRASIL, 1961, 1971 e 1996) – que fixam as bases para o sistema educacional brasileiro em todos os seus níveis e em escala nacional – e sobre a *Resolução* 58 de 22 de dezembro de 1976 (BRASIL, 1976), que alterou as determinações da LDB de 1971 no que tange ao ensino de línguas estrangeiras⁵¹.

⁵¹ Os textos completos das LDB's de 1961, 1971 e 1996, bem como o da Resolução de 1976, encontram-se no CD de anexos que acompanha o volume desta tese.

2. AS LEIS DE DIRETRIZES E BASES DE 1961, 1971 E 1996

Dentre os acontecimentos jurídicos em torno à questão da legislação educacional de modo mais geral e, particularmente, daquela que envolve o ensino de línguas no contexto escolar brasileiro, a aprovação e a implementação das LDB's se constituem no fato adquirir maior relevância no arquivo jurídico da segunda metade do século XX.

Isto porque, nesse processo de construção de normas educacionais gerais, recebe especial destaque a Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 – daqui em diante, LDB de 1961, por ser a primeira legislação específica sobre a educação do país a tramitar regularmente no Congresso Nacional e ser sancionada pelo presidente da República⁵². Esta alteração nesse elemento das suas condições de produção do arquivo jurídico que estamos explorando provocou um forte impacto sobre sua textualidade, o que resultou, como tentamos demonstrar ao longo deste capítulo, na ruptura de uma memória discursiva sobre o ensino de línguas estrangeiras nesse arquivo.

A finalidade primordial da LDB de 1961 era regulamentar a educação formal nos estabelecimentos escolares do país, públicos e privados, seguindo os princípios da Constituição Nacional. A partir dessa normativa, se instaurou um processo democrático de decisão sobre os rumos da educação nacional, que também pautou a elaboração das LDB's de 1971 (apesar do contexto de ditadura militar do período) e de 1996.

Em nosso próximo item, iniciaremos a análise da questão das línguas nas LDB's tratando primeiramente da LDB de 1961.

⁵² As legislações anteriores eram Decretos ou Decretos-Lei do Poder Executivo e, portanto, não passavam pela instância do Poder Legislativo para poderem vigorar.

2.1. LDB de 1961

A LDB de 1961 foi sancionada em 20 de dezembro de 1961 pelo presidente João Goulart – mas havia sido apresentada pelo Poder Executivo, exercido então por Juscelino Kubitschek, na forma do PL 2.222, em 11 de fevereiro de 1957. Nesse período em que foi discutido na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, o projeto recebeu mais de duzentas emendas e foram muitas as críticas ao resultado final dessa legislação por parte de diversos setores da sociedade (SOUZA, op.cit.: 150).

A partir da LDB de 1961, o ensino passou a se dividir em três níveis: *pré-primário* (para crianças até sete anos); *primário* (os quatro anos letivos subsequentes); e *médio* (subdividido em dois ciclos, *ginasial*, de quatro anos, e o *colegial*, de três anos).

A LDB de 1961 foi a responsável pela criação do Conselho Federal de Educação cuja finalidade, de acordo com o exposto nessa lei, seria a de determinar a obrigatoriedade de algumas disciplinas comuns para todos os estabelecimentos de ensino do país, que formariam um currículo básico nacional. Nela também foram criados os Conselhos Estaduais de Educação, para que os estados passassem a participar ativamente do processo de organização da estrutura curricular, completando o quadro de disciplinas obrigatórias e determinando aquelas que seriam incluídas como optativas, tendo sempre em conta suas realidades e especificidades locais⁵³.

A materialização da criação desses Conselhos Estaduais pela LDB de 1961 se constitui, de nosso ponto de vista, num acontecimento discursivo que incide sobre as rotinas da memória do arquivo jurídico que analisamos. Isto porque se, até aquele

⁵³ Como apontamos no Capítulo 1 deste trabalho, após um período de descentralização do ensino, que teve início com normativas de 1834 (DAHER, 2006, op. cit.), a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930 deu início a um processo de centralização da educação por meio da subordinação dos sistemas estaduais ao poder federal (ZOTTI, 2006, op. cit.).

momento, as normativas federais apresentavam a lista completa de disciplinas a serem oferecidas pelos estabelecimentos escolares do país, a partir da LDB de 1961, essa lista elaborada pelo Conselho Federal de Educação passa a determinar algumas disciplinas obrigatórias para todas as regiões, mas repassa aos Conselhos Estaduais a tarefa de se encarregarem de completar a grade curricular dos diferentes graus do ensino escolar tanto com disciplinas obrigatórias como também com optativas.

Previa-se, para o currículo do ciclo ginásial, o estudo de nove disciplinas, entre as quais duas deveriam ser optativas “de livre escolha do estabelecimento” (Artigo 46). Já para o colegial, previam-se, para seus dois primeiros anos, oito disciplinas, entre elas, uma ou duas optativas com o mesmo modelo de liberdade de escolha das do ciclo ginásial; para o terceiro e último ano, indicava-se a preparação dos estudantes para o ensino universitário, com a oferta de quatro a seis disciplinas obrigatórias. Essas disciplinas “optativas” eram aquelas sobre as quais incidiam as possibilidades de oferta reguladas pelos Conselhos Estaduais.

No que diz respeito ao ensino do português, a LDB de 1961 coloca a necessidade de enfatizar seu estudo tanto no nível primário quando no médio. Neste sentido, o artigo 27, do *Capítulo II, Título VI* colocava que “O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional” (grifos nossos); já o artigo 40, *Capítulo I, Título VII*, em sua alínea a), afirmava que competia ao Conselho Federal de Educação e aos Conselhos Estaduais “organizar a distribuição das disciplinas obrigatórias, fixadas para cada curso, dando *especial relêvo ao ensino de português*” (BRASIL, 1961; grifos nossos).

Ao mesmo tempo em que reforça o foco de atenção sobre a “língua nacional” no ensino primário e indica um “especial relêvo ao ensino de português”, a LDB de 1961 não apenas exclui as línguas estrangeiras da grade de disciplinas obrigatórias na estrutura

curricular – cuja presença, como vimos anteriormente, havia sido valorizada no decreto de 1942 – como também faz referência alguma a “língua estrangeira” em sua textualidade.

No já mencionado artigo 27 – “O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional” – o fragmento sublinhado – “só” – se constitui numa das marcas das condições de produção que emergem nessa textualidade jurídica, funcionando como um elemento restritivo que abre os sentidos desse artigo legal e possibilita interpretá-lo como uma marca da existência de relações de conflito sobre o lugar ocupado pela “língua nacional” no ensino escolar no período.

Sendo a legislação vigente no país entre 1942 e 1961 – ano em que se implementou a primeira LDB –, os Decretos de 1942 e 1943 conhecidos como “reforma de Capanema” – entre os quais se encontrava a *Lei Orgânica do Ensino Secundário*, analisada no Capítulo 1 desta tese – se inserem num projeto de nacionalização que o Estado Novo de Getúlio Vargas implantava no Brasil; neles, como já afirmamos anteriormente, o ensino da língua nacional foi supervalorizado. Parece-nos, portanto, que esse “só” representa uma irrupção, na textualidade legal, dos efeitos que tivera a política educacional instituída pelas reformas do ministro Capanema sobre o arquivo jurídico.

Retomando a questão do lugar que as línguas estrangeiras podiam ocupar na escola a partir da LDB de 1961, pode-se dizer que a única possibilidade de inserção se abria a partir do estipulado na alínea b) do artigo 40, que permitia “aos estabelecimentos de ensino escolher livremente até duas disciplinas optativas para integrarem o currículo de cada curso”. No entanto, devemos ressaltar que não havia nenhuma indicação expressa dessa possibilidade na textualidade dessa lei.

Tal como já comentamos acerca do campo de ação que a LDB de 1961 atribui aos conselhos federal e estaduais de educação, o Parágrafo 1º. do artigo 35. afirmava que

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

Desse modo, tanto no ciclo ginasial quanto no colegial, o Conselho Federal de Educação determinava as disciplinas obrigatórias comuns de cada série em todos os estabelecimentos de ensino médio do país e delegava aos conselhos estaduais a função de completar as grades curriculares com outras disciplinas também obrigatórias e com disciplinas optativas. Neste sentido, a alínea b) do artigo 40, que trata das competências do Conselho Federal de Educação e dos Conselhos Estaduais e afirmava que ambos deveriam “*permitir aos estabelecimentos de ensino escolher livremente* até duas disciplinas optativas para integrarem o currículo de cada curso” (grifos nossos⁵⁴).

Tendo em conta as determinações da legislação de 1942 e a forma como já estava organizada a estrutura escolar a partir daquela normativa, as línguas estrangeiras encontraram condições legais para subsistir mesmo com a exclusão que a LDB de 1961 operou sobre essa matéria. Isto foi possível porque o decreto de 1942 apresentava uma organização que favoreceu a incorporação das línguas estrangeiras que eram nele obrigatórias (latim, grego, francês, inglês e espanhol) entre as disciplinas obrigatórias a serem incluídas na parte do currículo determinada pelos Conselhos Estaduais de acordo com a LDB de 1961. E, caso as línguas estrangeiras não fosse escolhidas para compor o quadro das obrigatórias, essa normativa ainda possibilitava sua permanência como disciplinas optativas.

⁵⁴ Chamamos a atenção para este fragmento sublinhado – “*permitir aos estabelecimentos de ensino escolher livremente*” –, pois, quando analisarmos a LDB de 1996, colocaremos essa outra legislação em relação com a textualidade do aqui se expressa.

No entanto, nem todas as línguas estrangeiras – clássicas e modernas – que eram oferecidas no sistema escolar cumprindo a normativa anterior de 1942 gozavam do mesmo estatuto. Morales & Porto, em trabalho apresentado em congresso realizado na Espanha em 1963 sobre a situação do ensino de espanhol no Brasil após a LDB de 1961, explicam que:

La “Ley (sic) de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”, aprobada en diciembre de 1961, determinó modificaciones profundas en el panorama educacional brasileño.

En lo que toca a la enseñanza del español, la alteración es sustancial, sea en las Universidades, sea en los Colegios.

Si la legislación anterior concedía, en la enseñanza secundaria, mayor importancia al francés y al inglés, con seis y cinco años de estudio obligatorio, mientras que al español le correspondía apenas un año, hoy, en la aplicación de la nueva ley, el Consejo Federal de Educación y la mayor parte de los Consejos Estaduales no han considerado ningún idioma extranjero obligatorio, dejándose la elección al propio centro docente. Sin embargo, a pesar de la igualdad legal, dado que la enseñanza del español no estaba definitivamente consolidada, se produjo su casi total extinción, ya que no podía competir con el interés inmediato de una lengua comercial y de fundamental literatura científica y técnica, como el inglés, ni con la arraigada tradición del francés, siempre viva gracias a un trabajo cultural continuo y eficiente de Francia. (MORALES & PORTO, 1964: 330).

Se, por um lado, este fragmento de Morales & Porto encontra-se tomado por discursividades de um certo senso comum pelas identificações que estabelece entre o inglês como “língua comercial” e o francês como “língua de cultura”, por outro lado nos parece que os autores elaboraram uma pertinente interpretação do que chamaram de “quase extinção” da língua espanhola dos currículos do ensino médio após a aprovação da LDB de 1961.

A LDB de 1961 se inseriu no contexto educacional brasileiro num momento em que, na sociedade de modo geral, era crescente o interesse pelas línguas veiculares, enquanto que as línguas referenciais perdiam paulatinamente seu espaço (*cf.* CELADA, 2002: 77-84). Nesse contexto, as relações entre as línguas que transitavam pelo espaço escolar passaram por um intenso processo de reconfiguração que, pouco a pouco,

transformou o inglês em sinônimo de “língua estrangeira”, provocando alterações nos currículos do nível secundário em todo o país⁵⁵.

Alguns aspectos das condições de produção daquele período favoreciam a amplitude de sua inserção nesse âmbito: em primeiro lugar, 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 – tal como Morales & Porto declararam no fragmento citado; 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 partir das considerações que elaboramos, observamos que 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. Do ponto de vista com que analisamos esse gesto, acreditamos que ele aponta para um *processo de desoficialização* das disciplinas de línguas estrangeiras por parte de instâncias governamentais que regulamentam os currículos das escolas brasileiras. Este

⁵⁵ A recorrência dessa identificação *língua estrangeira (da escola) = inglês* levou González a afirmar que é comum “empregar a segunda como a expressão completa ou exclusiva da primeira (1996: 42, *apud* CELADA, 2002, op. cit.). Esta metonímia, efeito do processo de reconfiguração das relações entre as línguas no espaço escolar brasileiro, está também admitida por órgãos oficiais de alguns governos estaduais: a Resolução SE-76, de 7 de novembro de 2008, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, “dispõe sobre a implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, nas escolas da rede estadual”; o Artigo 2º dessa norma, que determina os componentes curriculares propostos para o ensino da rede oficial desse estado, assume plenamente a identificação expressa pela referida metonímia ao colocar, para compor a grade curricular do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, a disciplina “Língua Estrangeira Moderna – Inglês”. Disponível em <http://lise.edunet.sp.gov.br/index.htm>, consulta em 10 de março de 2010. Essa mesma Secretaria de Educação divulgou, em 11 de fevereiro de 2008, uma nota sobre a existência de Centros de Línguas que funcionam dentro das escolas públicas estaduais e que oferecem gratuitamente cursos de diversas línguas, na qual afirmava” “Aprender um *terceiro idioma, além do português e do inglês*. Esta possibilidade existe e, apesar de gratuita, é pouco conhecida dos cerca de 5 milhões de estudantes da rede estadual de Educação. A Secretaria de Estado da Educação mantém 78 Centros de Estudos de Línguas (CEL’s) espalhados pelo Estado, oferecendo 45 mil vagas para aulas de *japonês, italiano, francês, alemão e espanhol, matérias que não estão na grade curricular e, portanto, não são ministradas rotineiramente em salas de aulas*” (grifos nossos). Disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br/>, acesso em 18/03/2008.

processo de desoficialização do ensino de línguas estrangeiras, iniciado pela primeira LDB se materializa na textualidade legal por meio do silêncio, do apagamento⁵⁶.

A LDB de 1961 assume, portanto, uma posição sobre o caráter do ensino de línguas que ainda encontra eco em certas discursividades que circulam na atualidade: coloca-se em funcionamento, a partir desse apagamento na materialidade legal, um imaginário a partir do qual os conteúdos de línguas estrangeiras deveriam ser tratados como componente extracurricular, se possível, oferecidos fora da grade curricular, ou até mesmo podendo passar por um processo de terceirização, tornando esse conteúdo completamente alheio ao projeto pedagógico da instituição escolar, ou seja, desvinculando-o das demais disciplinas e dos conteúdos formadores desenvolvidos ao longo dos diferentes ciclos do ensino regular⁵⁷.

Os efeitos desse processo de desoficialização provocam uma alteração nas relações que existiam entre as línguas no contexto escolar até aquele momento, já que, como pudemos observar com a análise que realizamos no Capítulo 1 desta tese, as línguas estrangeiras se constituíam num componente curricular historicamente respeitado no arquivo jurídico educacional, tendo inclusive desfrutado de uma espécie de auge no Decreto de 1942, justamente a legislação que precedeu a LDB de 1961.

Essa ruptura com o modelo anterior e a instauração de novas pautas para a relação entre as línguas estrangeiras no contexto escolar brasileiro se perpetuará nas décadas seguintes: a própria omissão do sintagma “língua estrangeira” na LDB de 1961 se constitui numa evidência de que a questão do ensino de línguas, a partir da década de 50 no Brasil, apontava para sua interpretação, por parte das autoridades legisladoras, como disciplina

⁵⁶ Vale recordar que esse apagamento se deu também num momento em que o governo federal voltava a promover uma política de descentralização da administração do ensino, que ia no sentido contrario ao daquele que os decretos do primeiro governo de Getúlio Vargas indicaram.

⁵⁷ Exemplar do que estamos afirmando é o decreto nº 54.758, de 10 de setembro de 2009, do Governo do Estado de São Paulo, no qual se prevê a contratação de institutos privados de ensino de idiomas para atender à demanda por parte dos estudantes da rede oficial de ensino desse estado.

“complementar”, optativa”, “extracurricular”, fato que conduziu, ao menos na rede privada de ensino, ao incremento dos processos de terceirização no ensino dessa matéria, cujo auge se deu na segunda metade da década de 90. Já na rede pública, esse ponto de vista levou à paulatina desvalorização da disciplina e ao fracasso com que até a atualidade se identifica o seu ensino⁵⁸.

Nessa nova interpretação do lugar das línguas estrangeiras que surge na textualidade jurídica, essa matéria começa a sofrer um processo de exclusão do contexto escolar e, portanto, do que podemos chamar de “formação integral do aluno”. A língua estrangeira perde, assim, sua função educativa, seu valor enquanto conteúdo necessário para a formação geral do estudante, passando a ser identificada apenas com relação a seu valor instrumental, enquanto língua veicular, tal como apontou Celada (2002, op. cit.: idem).

Segundo Souza, no período de 1964 a 1985, “o Regime Militar decretará a separação da Educação Pública como um *locus* de aprendizagem de línguas, abrindo o mercado para as escolas livres” (op.cit.: 152). Podemos afirmar, a partir do que vimos expondo, que essa cisão, do ponto de vista da legislação educacional, se inaugura ainda antes do período de ditadura militar, precisamente com a LDB de 1961.

A partir do que vimos expondo, acreditamos ser possível afirmar que *a LDB de 1961 se constitui num acontecimento que marca a memória discursiva sobre o ensino de línguas estrangeiras no interior do arquivo jurídico* com o qual estamos operando. O *apagamento das línguas estrangeiras* nessa legislação, que dá início ao que estamos

⁵⁸ Esse “fracasso” ao que nos referimos no ensino do inglês em contexto escolar é tema de pesquisas como as de Carmagnani (1994 e 2001), Gasparini (2005), Perin (2000) e Uechi (2006); Sousa (2007) trata da questão não apenas do ponto de vista do ensino de inglês, mas também do espanhol.

chamando de *processo de desoficialização das línguas estrangeiras*⁵⁹ enquanto conteúdo curricular do ensino regulado pelo Estado, funciona alterando as rotinas dessa memória, fazendo com que, a partir da implantação dessa LDB, se criem outros sentidos para o estatuto das línguas estrangeiras e o lugar que elas devem ocupar na instituição escolar. É depois da LDB de 1961, portanto, que as línguas estrangeiras começam a ser vistas como um conteúdo extracurricular na educação regular, processo que surtirá efeitos sobre o arquivo jurídico e, como veremos na segunda parte deste trabalho, também sobre o arquivo legislativo analisado.

2.2. LDB de 1971

A Lei 5.682, de 11 de agosto de 1971 – daqui em diante, LDB de 1971 – foi sancionada pelo presidente General Garrastazu Médici, durante o período de regime militar (1961-1985)⁶⁰.

A LDB de 1971 ampliou a obrigatoriedade da escola de quatro para oito anos e separou os níveis de ensino em *1º grau* (com oito anos de duração, equivalentes a todo o ensino primário e o ciclo ginásial do ensino secundário da LDB de 1961) e *2º grau* (com três anos, equivalente ao ciclo colegial do secundário da legislação anterior).

Nessa lei, os currículos do 1º e do 2º graus permaneceram relativamente flexíveis, conservando um modelo semelhante ao da LDB de 1961, já que se manteve uma estrutura

⁵⁹ Na designação que realizamos desse processo, relativizamos um aspecto que Souza nomeou como “esvaziamento do inglês institucional”, quando analisa a situação da língua inglesa numa memória social que teria produzido a dissociação entre essa língua estrangeira e a escola pública (2005, op. cit.: 171). Trataremos com mais detalhe essa relação estabelecida pelo autor, apenas queríamos registrar que o que estamos concebendo como um “processo de desoficialização” parte dessa reflexão sobre a “institucionalização” das línguas.

⁶⁰ O General Emilio Garrastazu Médici governou o Brasil de 30 de outubro de 1969 a 15 de março de 1974. Seu governo foi marcado pela repressão e pela propaganda nacionalista, usados como armas da ditadura militar para exterminar ou neutralizar os setores que se opunham ao regime (cf. FAUSTO, op.cit.: 463-515).

comum nacional que permitia a inclusão, por parte dos conselhos estaduais de educação, de disciplinas obrigatórias e também optativas.

Se a LDB de 1961 estipulava que o ensino primário deveria dar-se em “língua nacional”, a LDB de 1971 estendeu essa normativa à textualidade legal que regulava os dois ciclos escolares, segundo expressa seu artigo 1º, Parágrafo 2º “O ensino de 1º e 2º graus será ministrado obrigatoriamente na língua nacional”.

Voltou a emergir o sintagma “línguas estrangeiras” na textualidade legal da LDB de 1971 nas opções previstas entre as disciplinas a serem escolhidas pelos Conselhos Estaduais de Educação para compor a grade curricular dos estabelecimentos de ensino. É no parágrafo 2º do artigo 8º que se encontra essa referência:

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

Apesar de referir de modo explícito “o ensino de línguas estrangeiras” como uma possibilidade de oferta de disciplina a ser incluída nos currículos escolares, alguns aspectos da textualidade legal nos chamam a atenção nesses fragmentos que destacamos da LDB de 1961.

O primeiro diz respeito ao fato de que não aparece nessa legislação nenhum limite numérico para a inclusão de “línguas estrangeiras” nos currículos do 1º ou do 2º graus. Ademais, também não há nenhuma determinação sobre quais poderiam ser as “línguas estrangeiras” incluídas nesse bloco. Há, neste sentido, um processo de indeterminação desta textualidade que contrasta, por exemplo, com a que encontramos no decreto de 1942, em que as línguas a serem estudadas apareciam designadas entre as disciplinas a cursar em cada nível de ensino.

O segundo está na forma como o sintagma “ensino de línguas estrangeiras” é colocado numa relação de coordenação com uma sequência abrangente que inclui “outras disciplinas, áreas de estudo e atividades”, produzindo um efeito de equivalência entre os termos coordenados. Parece-nos interessante o fato de que o primeiro item dessa enumeração – o “ensino de língua estrangeira” – é assumido na textualidade legal como *uma* disciplina – já que em seguida aparecem “*outras* disciplinas” –, mas, ao mesmo tempo, aparece identificado a “áreas de estudo” ou ainda “atividades”. Em nossa interpretação, este fragmento evidencia um conflito na própria definição do papel que as línguas estrangeiras devem desempenhar nesse modelo educacional proposto pela LDB de 1971, oscilando entre “disciplina”, “área de estudo” ou “atividade”.

O que podemos concluir a partir dessas observações que tecemos sobre este fragmento da LDB de 1971 – e colocando-a em relação com a lei que a precedeu diretamente, a LDB de 1961, e também com o decreto de 1942, a última legislação anterior às LDB’s em que as línguas estrangeiras apareciam como conteúdo curricular – é que esta lei, por meio da indeterminação com que se refere às “línguas estrangeiras”, apresenta indícios de que o objeto “ensino de línguas estrangeiras” está em pleno processo de reformulação no interior desse arquivo jurídico. Dito de outra forma: a ruptura provocada pelo apagamento das línguas estrangeiras na LDB de 1961 supôs a necessidade de uma reformulação discursiva desse objeto pra que fosse possível o retorno do sintagma “línguas estrangeiras” à textualidade legal da LDB de 1971.

O terceiro aspecto que desejamos expor sobre esta LDB colabora com esta afirmação que acabamos de apresentar. No fragmento que permitia a organização de “classes que reúnam alunos de diferentes séries e de equivalentes níveis de adiantamento”, a exclusividade que aí se conferia às línguas estrangeiras contribuiu para cristalizar a

dissociação dessa disciplina com respeito ao conteúdo formativo da escola regular, algo que, como apontamos, inaugurou-se com o apagamento das línguas estrangeiras na LDB de 1961.

A proposta de reunir “alunos de diferentes séries”, mas com “equivalentes níveis” remete à identificação do ensino de línguas estrangeiras como um conteúdo extracurricular, passível, portanto, de *não* inclusão na estrutura dos estabelecimentos regulares de ensino.

Do nosso ponto de vista, esse artigo da LDB de 1971 evidencia a emergência, na textualidade legal, de uma tentativa de possibilitar que o modelo de ensino da escola regular se aproximasse daquele que já se encontrava em funcionamento no ensino de línguas estrangeiras em institutos privados, preconizando a mistura de idades, conhecimentos, capacidades, interesses em um só grupo – reduzido – de alunos. Esse procedimento, em nossa análise, se constitui numa tentativa de incorporar à estrutura escolar algo que, ao menos até aquele momento, não condizia com seu funcionamento, que esteve sempre pautado no ensino seriado, com idades e níveis de exigência equivalentes para os alunos das disciplinas oferecidas em cada série e cada ciclo.

Neste sentido é que afirmamos que, apesar de a LDB de 1971 retomar a menção ao “ensino de línguas estrangeiras” em sua textualidade, são pequenas (se é que existem verdadeiramente) as diferenças entre o que prescreve essa legislação e o que havia sido colocado pela LDB de 1961, em que se promoveu o apagamento das línguas estrangeiras na textualidade jurídica.

A partir de nossa análise, concluímos que a normativa de 1971 contribui com a cristalização da *cisão entre conteúdos obrigatórios e ensino de línguas*, desvinculando o estudo das línguas estrangeiras da situação cotidiana da sala de aula e de sua função na formação geral do aluno, em consonância com as outras disciplinas da grade curricular

regular. A isto se refere o que designamos como um *processo de desoficialização do ensino de línguas*, posto que, do nosso ponto de vista, esta cisão colaborou também, como detalharemos mais adiante, com a difusão de um imaginário que desvincula o ensino de línguas do espaço escolar e reforça seu caráter enquanto conteúdo extracurricular.

2.2.1. A Resolução de 1976

O processo de desoficialização das línguas estrangeiras que vinha se configurando para as escolas brasileiras a partir da LDB de 1961 passou por algumas alterações com a Resolução de N^o 58, assinada em 22 de dezembro de 1976, pelo presidente do Conselho Federal de Educação (CFE), Padre José Vieira de Vasconcellos – daqui em diante, Resolução de 1976⁶¹. Essa normativa, cujos artigos funcionaram como substitutivos aos da LDB de 1971, determinou que

O estudo de Língua Estrangeira Moderna passa a fazer parte do núcleo comum, com obrigatoriedade para o ensino de 2^o grau, recomendando-se a sua inclusão nos currículos de 1^o grau onde as condições o indiquem e permitam (Artigo 1^o, BRASIL, 1976)⁶².

Nesse momento, portanto, o CFE previu a inclusão do estudo “de língua estrangeira moderna” no currículo de disciplinas obrigatórias oferecidas pelos estabelecimentos de 2^o grau do país, promovendo uma significativa alteração no modelo que vinha sendo adotado desde a LDB de 1961, tal como vimos explicando.

⁶¹ Parece-nos importante mencionar o fato de que uma *resolução* como esta, emitida pelo Conselho Federal de Educação, consiste num documento que regula ou altera determinada matéria (lei) como uma imposição desse órgão do governo. Neste sentido, a Resolução de 1976 se assemelha, em sua origem, à legislação que analisamos em nosso Capítulo 1, ou seja, a decretos que passam a vigorar sem que sua aprovação esteja vinculada a um processo legislativo.

⁶² A LDB de 1996 renomeou os níveis de ensino das escolas brasileiras: o 1^o Grau passou a se chamar *Ensino Fundamental* e o 2^o Grau, *Ensino Médio*.

Do modo como consta da textualidade da Resolução, não há indício de quantas línguas poderiam ser oferecidas, mas não deixa de ser significativo o uso do singular nesse sintagma – “de língua estrangeira moderna” –, à diferença do plural que aparecia como sugestão de disciplina optativa na LDB de 1971 – “ensino de línguas estrangeiras”.

Quanto à qual/quais seria(m) a(s) língua(s) estrangeira(s) objeto de estudo, o adjetivo “moderna” aparece como um indício de especificação⁶³. Apesar de parecer designar uma certa classe – qualquer língua falada fora do Brasil naquele momento –, essa especificação, considerando o contexto no qual foi produzida, levava à identificação desse sintagma apenas com algumas línguas que, por um lado, possuíam prestígio internacional enquanto línguas veiculares e, por outro lado, estavam dotadas da mais recente tecnologia que as metodologias de ensino de línguas estrangeiras da época preconizavam como base para o êxito no processo de aprendizagem. Nesse contexto, a primeira determinação que o sintagma “língua estrangeira moderna” produz é a que o vincula a uma *língua veicular ocidental*; a segunda é a que relaciona essa “língua moderna” com aquelas que, naquela época, já se encontravam suficientemente *instrumentalizadas* para serem ensinadas dentro de uma certa metodologia⁶⁴. Ambas as determinações – *língua veicular ocidental* e *língua instrumentalizada* – concorrem para que o inglês seja identificado como *a única* língua que cumpre esses requisitos necessários para habitar o espaço escolar, ainda que a legislação não a especifique como tal⁶⁵.

⁶³ Lembremo-nos que a LDB de 1971 utilizava o sintagma “línguas estrangeiras”, sem outro tipo de especificação.

⁶⁴ Diniz (2008) ampliando o conceito de gramatização de Auroux (1992), afirma que os livros didáticos de ensino de línguas estrangeiras também podem ser concebidos como “instrumentos linguísticos”.

⁶⁵ Como está se tornando evidente a partir da análise que estamos construindo, são muitos os fatores que corroboraram para que o inglês se transformasse em a língua estrangeira da escola brasileira. Este se constitui em mais um deles.

Vale também comentar que essa Resolução de 1976 é responsável pela exclusão definitiva das línguas clássicas do currículo escolar, já que, nas legislações anteriores, o sintagma “língua estrangeira” não era acompanhado do adjetivo restritivo “moderna”.

A Resolução de 1976 apresentava ainda uma série de modalizações que abriam a possibilidade de que a inclusão do “ensino de língua estrangeira” não se efetivasse, ao menos no currículo do 1º grau, fazendo com que essa disciplina aparecesse como “recomendada”, mas apenas “onde as condições indiquem e permitam”. Desse modo, perpetua-se, com diferentes reformulações, um discurso instaurado com a LDB de 1971, segundo o qual o ensino de línguas estrangeiras pode se constituir em conteúdo prescindível se *tal solução se aconselha* ou se não houver *condições que o indiquem ou permitam*.

Reforça-se, assim, com mais uma textualidade legal, um imaginário discursivo que interpreta a aprendizagem de línguas como, por um lado, um conteúdo que não se vincula ao currículo escolar – o que leva a escola a poder prescindir da oferta dessa disciplina – e, por outro lado, mesmo que paradoxalmente, como um conteúdo necessário para a inserção no mercado de trabalho.

2.3. LDB de 1996

A Lei 9.394, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* – daqui em diante, LDB de 1996⁶⁶ –, foi sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso em 20 de dezembro de 1996.

Após um polêmico processo de tramitação entre a Câmara dos Deputados e o Senado Federal, a versão sancionada da LDB de 1996, que contém 92 artigos, reuniu, no

⁶⁶ A LDB de 1996 é a legislação vigente durante a execução desta pesquisa, finalizada março em 2010.

chamado *Ensino Básico*, o *Ensino Fundamental* (obrigatório, com oito anos de duração) e o *Ensino Médio* (com três anos)⁶⁷.

Um dos aspectos que nos parece mais produtivo para a interpretação que fazemos dessa lei diz respeito ao vínculo que nela se estabelece entre educação e trabalho.

Já no artigo 1º do Título I, que inaugura a LDB de 1996, se explicita o modo como a legislação define “educação”: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” E logo em seguida, no parágrafo 2º desse mesmo artigo: “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”.

Em ambos os fragmentos, parece-nos significativo o fato de que, nas coordenações que aí se estabelecem, o “trabalho” e o “mundo do trabalho” antecedam as “instituições de ensino” e a “prática social” respectivamente. Ademais, essa relação entre educação e trabalho aparece ainda reforçada no artigo 2º, Título II: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

⁶⁷ A Lei Nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, foi responsável por ampliar para nove anos o Ensino Fundamental obrigatório no país (disponível em *Legislação*, <http://www.camara.gov.br>, consulta em 21 de outubro de 2009). Em fevereiro de 2009, o Ministro da Educação, Fernando Haddad, apresentou publicamente a proposta de que o ensino obrigatório no país passasse de nove a catorze anos, englobando os três anos do Ensino Médio e também um ano do Pré-escolar – sua proposição teria nascido de discussões com outros países da América Latina, que propunham a obrigatoriedade dos estudos em nível fundamental e médio em todo o continente; segundo Haddad, pesquisas brasileiras apontam para um melhor desempenho no Ensino Médio por aqueles estudantes que também cursaram ao menos um ano do pré-escolar, daí sua proposta demonstrar a necessidade de se abarcarem esses dois outros níveis conjuntamente. No momento em que finalizamos este trabalho, porém, não havia sido proposta efetivamente, ao Congresso Nacional, a emenda constitucional que levaria a essa alteração. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=11484, acesso em 21 de outubro de 2009.

A partir do que observamos, acreditamos que as relações entre educação e trabalho adquirem um valor particular nessa legislação, o que justifica, no nosso entendimento, o que se expressa no artigo 26º:

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

A LDB de 1996 é a primeira lei nacional de educação que identifica, de uma forma tão explícita, por meio de um procedimento de sinonímia, *aluno* a *cliente* e, portanto, *alunado* a “*clientela*”.

Esta identificação educação=trabalho=economia, ensino=mercado, não passará incólume pela questão da oferta de línguas estrangeiras nas escolas brasileiras: o aumento de anos de seu estudo obrigatório parece ter sido a solução encontrada na LDB de 1996 para resolver os problemas de fracasso/insucesso de seu ensino nesse contexto, aos que nos referimos anteriormente; neste sentido, além do nível Médio, as línguas estrangeiras passaram a ser obrigatórias também nos quatro últimos anos do Ensino Fundamental.

Segundo o artigo 26º, Parágrafo 5º da LDB de 1996, “(...) será incluído, *obrigatoriamente*, a partir da quinta série, o ensino de *pelo menos uma língua estrangeira moderna*, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição”; e na seção referente ao Ensino Médio, o artigo 36º – III “será incluída *uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória*, escolhida pela comunidade escolar, *e uma segunda*, em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição” (os grifos são nossos).

Em primeiro lugar, interpretamos esse “pelo menos” como a irrupção, na textualidade legal, de um aspecto discursivo vinculado a suas condições de produção, por meio do qual se apela tanto para argumentos que se fundamentam numa indiscutível necessidade de aquisição de um certo saber socialmente valorizado, quanto para uma quantidade específica que se deve adquirir desse saber. Neste sentido, acreditamos poder detectar no fragmento “pelo menos uma língua estrangeira” um lugar no qual se manifestam conflitos entre escola e mercado que, como vimos expondo, marcam o lugar que as línguas estrangeiras passam a ocupar no ensino regular brasileiro a partir do processo de *desoficialização* que apontamos como tendo início com a LDB de 1961. Assim, esse enunciado, de nosso ponto de vista, estabelece relações com um certo senso comum econômico-mercadológico que circula por diversos setores de nossa sociedade⁶⁸.

Em segundo lugar, nesse fragmento, aparece a questão da oferta de línguas estrangeiras de acordo com a escolha da “comunidade escolar” – tanto para o nível Fundamental quanto para o Médio –, mas “dentro das possibilidades da instituição”. Essas “possibilidades” serão determinantes não apenas para os casos de oferta de uma segunda língua estrangeira não obrigatória para o ensino Médio, mas também para a única língua estrangeira obrigatória do ensino Fundamental. Estas duas sequências entram em relação com outras presentes nas LDB’s de 1961 e 1971: na primeira delas, quando se afirmava que as línguas estrangeiras poderiam ser inseridas entre as disciplinas optativas, sendo de “livre escolha do estabelecimento”; na segunda, quando se determinava que essas opções deveriam ser organizadas “conforme o plano e as possibilidades do estabelecimento”.

⁶⁸ No ano de 2004, em um *outdoor* institucional, produzido para a Comissão de Cooperação Internacional (CCIInt) e posicionado na entrada principal do campus da capital da Universidade de São Paulo, lia-se: “Aprenda *ao menos* duas línguas” (grifo nosso).

Podemos detectar, portanto, a partir do que se constitui num procedimento de reformulação desse enunciado na LDB de 1996, dois aspectos importantes a serem destacados: o primeiro é que com ele se opera, por meio do uso do sintagma “comunidade escolar”, a inclusão de certos atores que anteriormente não participavam da decisão sobre a(s) língua(s) que se deve ser ensinada/aprendida numa determinada escola⁶⁹; o segundo é que essa democrática “escolha da comunidade”, no entanto, encontra-se submetida necessariamente à regulação que aparece como inerente às “possibilidades da instituição”, sintagma a partir do qual se legitima o fato de que, na realidade do funcionamento cotidiano das escolas, continue sendo o estabelecimento ou o estado aquele que tem a decisão final sobre que língua estrangeira que se deverá ensinar/aprender⁷⁰.

Por último, cabe ainda comentar que o inciso IV do artigo 24º da LDB de 1996 insiste na sugestão de que as escolas organizem “classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes e outros componentes curriculares”. Mais uma vez, tal como já ocorria nas LDB’s anteriores, a lei insiste em dissociar o estudo de línguas estrangeiras das demais matérias do currículo escolar, sedimentando a desoficialização do ensino de língua estrangeira no âmbito escolar. Promove-se, assim, a cristalização do imaginário de não-aderência do ensino de línguas como disciplina a compor o currículo das escolas brasileiras.

⁶⁹ Essa inclusão da “comunidade escolar” no discurso jurídico, no entanto, parece não se concretizar na prática, já que, de modo geral, a escolha da língua a ser ensinada/aprendida na escola continua sendo competência exclusiva dos Conselhos Estaduais de Educação ou, quando muito, da direção dos estabelecimentos e, praticamente nunca, da comunidade como um todo, com consulta aos alunos e seus pais para a tomada de decisão.

⁷⁰ Neste sentido, recordemos a Resolução SE-76, de 7 de novembro de 2008, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo – já mencionada neste capítulo – na qual esse estado toma para si a decisão e determina que a “Língua Estrangeira Moderna” oferecida por todas as escolas da rede oficial será “Inglês”.

3. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O LUGAR DAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NAS LDB'S

A partir das considerações que vimos elaborando neste capítulo, acreditamos ter podido demonstrar, por meio da análise que fizemos da textualidade das LDB's de 1961, 1971 e 1996 e da Resolução de 1976, que a primeira LDB se constitui num momento de ruptura da memória discursiva sobre o ensino de línguas estrangeiras no arquivo jurídico com que operamos. Esta ruptura, de nosso ponto de vista, pode ser interpretada como um acontecimento discursivo que produz efeitos não apenas sobre as textualidades desse próprio arquivo, mas também, como veremos na Parte II deste trabalho, sobre as discursividades do arquivo legislativo sobre este mesmo assunto.

Podemos sintetizar o modo como as línguas estrangeiras apareceram nas textualidades do arquivo jurídico que analisamos nos dois primeiros capítulos deste trabalho da seguinte maneira: nos decretos que observamos no primeiro capítulo, as línguas eram designadas nominalmente e constavam de uma lista de disciplinas obrigatórias que compunham as grades curriculares dos diversos níveis de ensino sobre os quais legislavam em escala nacional – assim, por exemplo, no decreto de 1942, apareciam *inglês, francês, espanhol, latim e grego*. Esse processo de inclusão e designação se rompeu com as LDB's. Primeiramente, porque a LDB de 1961 promoveu o apagamento das referências a quaisquer línguas estrangeiras; em seguida porque o retorno dessa matéria se deu na LDB de 1971 por meio do sintagma “ensino de línguas estrangeiras modernas” – mas enquanto conteúdos não obrigatórios do currículo. O *apagamento* de 1961 seguido da *não obrigatoriedade* e da *indeterminação* com relação a que língua(s) ensinar de 1971 deram início a um processo que designamos como de *desoficialização* do ensino de línguas estrangeiras, indicado pela textualidade jurídica e responsável por produzir e cristalizar uma cisão entre o ensino de línguas estrangeiras e os conteúdos curriculares do ensino regular. Quando finalmente a

Resolução de 1976 promove a retomada da obrigatoriedade dessa disciplina, o sintagma “estudo de língua estrangeira moderna” da continuidade ao processo de indeterminação da textualidade jurídica – por mais que as condições de produção a que se vincula essa legislação apontavam para a identificação praticamente inequívoca entre “língua estrangeira moderna” e “inglês”.

A partir dessas observações é que interpretamos a LDB de 1961 como um acontecimento que produz alterações na memória discursiva constitutiva do arquivo jurídico analisado. Após essa normativa, o arquivo jurídico passará a apresentar pontos de conflito e de resistência com respeito à permanência do ensino de línguas estrangeiras enquanto conteúdo obrigatório e também quanto à determinação das línguas a serem ensinadas.

Essas novas rotinas assumidas pela memória discursiva do arquivo jurídico sobre o ensino de línguas na escola brasileira repercutirá sobre as textualidades do arquivo legislativo sobre este assunto. É o que veremos na Parte II desta tese, após terminarmos de tecer as considerações sobre as LDB's e seus efeitos sobre essa memória.

3.1. O processo de desoficialização das línguas estrangeiras e a “disjunção” entre *língua estrangeira da escola e língua estrangeira de cursos livres*

Analisando o caso específico das mudanças de sentido da língua inglesa na memória social brasileira, sobretudo durante o período de ditadura militar (1964-1985), Souza afirma que, nesse período, se deu o “esvaziamento do inglês institucional”, o que produziu, na compreensão do autor, uma “bifurcação de sentidos”, uma disjunção:

de um lado, a *língua inglesa do mercado lingüístico* (...), estudada e aprendida nos cursos livres de idioma, que proliferam em franquias nacionais e internacionais, produto e elemento fundamental no processo de liberalização econômica mundial. De outro, surge a *língua inglesa da escola pública*, reduzida cada vez mais ao vazio de uma sedimentação de ineficácia (2005, op. cit.: 171-173, grifos nossos).

A partir das reflexões do autor e com base no que vimos expondo neste capítulo, acreditamos poder afirmar que a própria materialidade do arquivo jurídico que analisamos legitima a disjunção que constitui uma memória discursiva sobre o ensino de línguas estrangeiras no Brasil, segundo a qual se atribuem diferentes sentidos para a *língua estrangeira da escola* e para a *língua estrangeira dos cursos livres*. Neste sentido, parece-nos que o arquivo jurídico funciona como uma instância determinante na produção dessa disjunção.

De nossa parte, acreditamos também que é possível estender essa relação de disjunção para as demais línguas estrangeiras que chegam a habitar o espaço escolar, e não apenas limitá-la ao inglês: no nível do imaginário que circula no Brasil, podemos afirmar que, por um lado, há uma *língua estrangeira da escola* – cujos sentidos atribuídos aos conteúdos ensinados entram em relação com escassez, desimportância, inutilidade, enquanto que os sentidos atribuídos ao processo de aprendizagem nesse âmbito entram em relação com fracasso, ineficácia e esquecimento –; por outro lado, há uma *língua estrangeira dos cursos livres* – cujos conteúdos entram em relação com necessidade real, uso efetivo, eficácia do conhecimento adquirido, enquanto que o processo de aprendizagem nesse âmbito traz sentidos que se relacionam com prazer, ausência de esforço, pragmatismo, sucesso.

A partir da análise que fizemos do arquivo jurídico selecionado, podemos afirmar que, em sucessivas ocasiões, as LDB's de 1971, 1976 e 1996 identificam as línguas

estrangeiras a conteúdos que podem ser trabalhados de maneira extracurricular, contribuindo com um processo de *desoficialização* dessa disciplina, como já apontamos anteriormente. Esse modo de interpretar o lugar das línguas estrangeiras colabora para a desvalorização da disciplina enquanto parte integrante do currículo escolar o que, por sua vez, contribui para perpetuar o imaginário de que “língua estrangeira não se aprende na escola”, retroalimentando a disjunção entre “língua do mercado” e “língua da escola”.

É importante destacar que essa disjunção circula, hoje em dia, iniciando-se a segunda década do século XXI, como um pré-construído até mesmo entre acadêmicos das áreas vinculadas ao ensino de línguas na escola brasileira, que com frequência vaticinam o fracasso do processo de aprendizagem de quaisquer línguas que sejam inseridas como disciplinas nos currículos escolares do país⁷¹.

3.1.1. A “capitalização linguística”

Souza afirma que as políticas linguísticas estão em permanente movimento em função das demandas da Economia:

Há um processo com quatro movimentos distintos: o processo econômico levanta as demandas, o mercado se mobiliza rapidamente para atender a essa demanda, a legislação educacional é modificada para contemplar a mudança e só então são criadas as condições para que escolas e universidades públicas também possa atender a demanda. Quando o último passo acontece, geralmente a demanda inicial já não é mais a mesma, aumentando a disjunção entre língua do mercado e a língua da escola (id.: 185).

No caso específico da legislação brasileira que analisamos neste capítulo, o que podemos concluir é que quanto mais o ensino se voltava para o mundo do trabalho, menos

⁷¹ Inclusive o trabalho de Souza, autor que afirma a existência dessa disjunção, dá indícios de ser afetado por esse imaginário ao afirmar que “a rede pública não oferece ainda condições estruturais para o ensino de duas línguas. Mesmo que oferecesse, cabe a ressalva, o espanhol cairia no mesmo esvaziamento de que sofre o inglês escolar público, o inglês ruim” (op.cit.: 185).

determinações havia nas leis sobre o ensino de línguas estrangeiras nesse contexto. Em outras palavras: quanto mais valor enquanto bem simbólico, o conhecimento de línguas recebia, menos a legislação o vinculava à escola.

Zoppi-Fontana, em um estudo em que vincula as discursividades características da globalização ao modo como se configura a questão das línguas no Brasil na atualidade, analisa este contexto de ensino de línguas como uma “oportunidade histórica para o desenvolvimento econômico não só *através* das línguas, mas principalmente *das línguas enquanto novo mercado de valores*” (grifos da autora) (2009a). Com essa perspectiva, a autora propõe denominar “capitalização linguística” o processo que se caracteriza por imprimir às línguas um certo “valor de troca”, tornando-as “ao mesmo tempo um bem de consumo atual e um investimento em mercado de futuros, isto é, cotando seu valor simbólico em termos econômicos” (id.).

Relacionando as afirmações de Zoppi-Fontana com o que já explicitamos anteriormente sobre a legislação educacional brasileira acerca das línguas estrangeiras no contexto escolar podemos dizer que o modo como as LDB’s desvinculam as línguas do conteúdo dos currículos escolares parece indicar a existência de um movimento, produzido socialmente e institucionalizado, legitimado por essas leis, em que funcionam aspectos da capitalização linguística: quanto mais valor que as línguas adquirem no mercado enquanto bens de consumo, maior o direcionamento da legislação para *capitalizá-las*, tornando-as, efetivamente, um bem a ser adquirido fora da escola. Em outras palavras, o processo de desoficialização que apontamos como em funcionamento a partir das LDB’s analisadas, que contribuiu com a produção e a cristalização da disjunção entre língua estrangeira da escola e língua estrangeira dos cursos livres, também colaborou com a promoção do processo de capitalização linguística.

A partir da análise do arquivo jurídico que realizamos neste capítulo, pudemos detectar um movimento que aponta para direções diferentes: por um lado, as determinações do mercado impõem o conhecimento de uma língua estrangeira específica (o inglês ou, mais recentemente, o espanhol); por outro lado, a legislação educativa nacional – referimo-nos especificamente às LDB de 1961, LDB de 1971, Resolução de 1976 e LDB de 1996 – deixa de assumir tais escolhas em sua materialidade, produzindo um efeito contraditório entre um real social – socialmente instaurado, a partir do qual se julga imprescindível o conhecimento de *pelo menos* uma língua estrangeira, sendo que essa língua se identifica como o inglês – e o real escolar – que ora não contempla a obrigatoriedade do ensino de línguas estrangeiras, ora obriga seu ensino, mas não determina qual(s) língua(s) deve(m) ser ensinada(s).

3.1.2. Os impactos da Lei 11.161 sobre a memória discursiva acerca do ensino de línguas no Brasil

No próximo capítulo deste trabalho analisaremos em detalhe o texto da Lei 11.161. Agora, no entanto, gostaríamos de ressaltar um aspecto relevante no que diz respeito às relações que estabelecemos entre essa lei e o ensino de línguas estrangeiras no espaço escolar brasileiro, pautado pela não obrigatoriedade ou pela indeterminação a que esse conteúdo esteve submetido nas textualidades das sucessivas LDB's.

Do ponto de vista com que a analisamos, acreditamos que, ao estabelecer que a língua espanhola seria de “oferta obrigatória” pela escola e de “matrícula facultativa” pelo aluno, a Lei 11.161 provocou o que definimos como dois movimentos de acomodação na relação com as línguas estrangeiras que se construiu no arquivo jurídico a partir das LDB's:

por um lado, por mais que a textualidade jurídica da Lei 11.161 seja constitucional – o que equivale a dizer que se cumpriu com a exigência superior de não se determinar o “*ensino obrigatório* da língua espanhola”⁷² –, ao colocar o espanhol como língua de “oferta obrigatória”, a *textualidade legal realiza uma determinação*, posto que mesmo que esta disciplina não seja cursada por todos os alunos, todo o espaço escolar estará submetido aos sentidos que se produzirão a partir das alterações sofridas pela rede de relações entre as línguas da escola, o que significa que a matrícula do aluno, neste caso, importa bastante menos do que a *presença obrigatória dessa língua nesse espaço*. Por outro lado, ao ter de encontrar formas de lidar com a impossibilidade da determinação absoluta, essa textualidade da Lei 11.161 – assim como todo o processo legislativo que marcou sua tramitação no Congresso Nacional, como veremos mais adiante neste trabalho – funciona alterando os sentidos de uma memória discursiva que se havia construído com as LDB’s e que se vê também submetida à necessidade de acomodação.

Continuaremos analisando a Lei 11.161 em nosso próximo capítulo.

⁷² Este sintagma aparecia, por exemplo, num Projeto de Lei apresentado pelo Poder Executivo em 1993 que não pôde ser aprovado justamente por conter esse fragmento, compreendido como “inconstitucional”, já que a LDB de 1996, tida como uma lei superior, determinava “uma língua estrangeira moderna” a ser escolhida pela comunidade escolar.

CAPÍTULO 3

A LEI Nº 11.161/2005

Aunque una palabra permanezca inmutable a lo largo del tiempo, su sentido circula, se transforma, se desvanece, se renueva, se altera. Entonces, si la palabra no tiene un sentido unívoco, ¿cómo cumplir con las exigencias que la ley plantea cuando resulta imposible saber con certeza lo que ella pide?

Norberto Rabinovich

1. INTRODUÇÃO

A Lei 11.161, como já afirmamos anteriormente, é por nós considerada um acontecimento discursivo que altera as rotinas de uma memória que se constituiu no arquivo jurídico sobre o ensino de línguas estrangeiras em contexto escolar no Brasil – e que exploramos nos dois capítulos iniciais deste trabalho. Esta interpretação nos parece pertinente devido fundamentalmente a dois aspectos: o primeiro é o fato de que, pela primeira vez na história legislativa do país, o Congresso Nacional aprovou e o Presidente da República sancionou uma lei que tratava de modo exclusivo a inserção de *uma* língua estrangeira específica, o *espanhol*, como disciplina escolar integrada ao currículo do sistema de ensino brasileiro; o segundo, se refere a que a textualidade dessa lei, para chegar a ser aprovada nas condições de produção que a determinam – considerando, de modo particular, a legislação que regia a educação nacional no momento em que tramitou o projeto de lei que a propôs –, precisou se *descolar* de uma memória constituída e, assim, abrir espaço para o funcionamento de novos sentidos nessa memória.

Considerando a singularidade da Lei 11.161, acreditamos que o funcionamento de sua textualidade, enquanto parte do arquivo jurídico sobre o ensino de línguas estrangeiras

na escola, por um lado, interfere diretamente na relação entre as línguas do espaço escolar e, por outro lado, produz efeitos que se inscrevem na memória do/sobre o ensino do espanhol no Brasil de um modo geral, mas também sobre essa memória do/no próprio arquivo jurídico.

Estas duas determinações que a Lei 11.161 coloca em funcionamento – a *especificação do espanhol* como língua de *oferta obrigatória* nas escolas brasileiras – alteram os sentidos de uma memória discursiva do arquivo jurídico que, a partir das LDB's, se baseava na *não-determinação* de *uma* língua estrangeira específica a ser incluída nos currículos escolares, mas sim no ensino de “uma língua estrangeira moderna” escolhida pela “comunidade escolar”.

Essa alteração na memória discursiva sobre o ensino das línguas estrangeiras de modo geral e especificamente sobre o lugar da língua espanhola enquanto disciplina a compor a estrutura curricular em nível nacional interfere diretamente nas relações que se estabelecem em diferentes âmbitos com a questão da *interpretação* da textualidade legal. Isto porque, inicialmente, a implantação dessa norma jurídica – como de qualquer outra lei – exige sua interpretação por parte de instâncias governamentais ligadas ao Ministério da Educação e às Secretarias Estaduais de Educação, responsáveis por sua regulamentação. O trabalho de interpretação realizado por essas instâncias, que coloca em evidência as “fissuras” que a textualidade legal apresenta (ZOPPI-FONTANA, 2005, op. cit.), ocupará um lugar central na reflexão que desenvolvemos neste capítulo e serão concebidas, de nosso ponto de vista, como “sítios” de significação que se abrem à interpretação (ORLANDI, 2004, op. cit.)⁷³.

⁷³ Zoppi-Fontana utiliza a imagem das “fissuras” quando afirma que sua análise das diferentes séries temáticas do arquivo jurídico pretende dar visibilidade “aos equívocos, silenciamentos e contradições que

A Lei 11.161 também foi e ainda é submetida à interpretação por diferentes instâncias midiáticas e acadêmicas de modo muito particular, mas cujos efeitos, considerando o alcance de sua repercussão, são sentidos em todas as esferas em se discute a implantação da referida lei.

Acreditamos que as interpretações realizadas de maneira geral por essas três instâncias – a política, a jornalística e a acadêmica – se vinculam àquela que Bittar (2009) descreve a partir do campo do Direito. Nosso interesse em explicitar essa concepção, portanto, estará em mostrar o modo como o trabalho de interpretação da Lei 11.161 se dá nessas esferas para poder explicitar nossa posição diante desse conceito e proceder a nossa interpretação da Lei 11.161.

A seguir, iniciamos a discussão teórica acerca da interpretação. De acordo com a opção que realizamos neste trabalho, continuaremos mobilizando o dispositivo teórico segundo as necessidades que nos impõe a análise dos objetos.

2. ACERCA DA INTERPRETAÇÃO

Logo após a aprovação da Lei 11.161 no Congresso Nacional mesmo antes da sanção presidencial que a institucionalizaria, diversos meios de comunicação nacionais e estrangeiros noticiaram esse *acontecimento*, *fazendo-no trabalhar* “em seu contexto de

trabalham os porcessos de escritura da lei, abrindo fissuras na superfície pretensamente homogênea do texto” (2005, op. cit.: 110). Já Orlandi encontra na noção de “sítio significante” um “sintoma” de um texto, que se constitui num “bólide de sentidos” (2004, op. cit.: 14). Inspirados por essas relações que as autoras estabelecem, designaremos como *sítios de significação* os lugares em que se abrem as *fissuras* na textualidade jurídica.

atualidade e no espaço de memória que ele convoca e que já começa a reorganizar” (PÊCHEUX, 1983b: 19)⁷⁴.

Essas notícias, de modo geral, pareciam coincidir em duas direções interligadas: primeiramente, procuravam “explicar” a lei, tornar compreensível ao “cidadão comum” a opaca materialidade linguística com que se constrói o texto legal enquanto discursividade jurídica; ademais, também tentavam descrever (e prever) aspectos vinculados às ações necessárias para a implantação da lei dentro do prazo por ela determinado para tal.

Não faltaram, por parte de jornalistas e até mesmo de alguns trabalhos acadêmicos, interpretações conteudísticas do que expressava a Lei 11.161. Também não faltaram projeções mirabolantes e vaticínios acerca de seu processo de implantação⁷⁵.

Na tarefa de explicar a lei, podemos dizer que a produção jornalística se limitou a interpretar esse texto do arquivo jurídico exclusivamente por meio de paráfrases, tentando “esclarecer” seu conteúdo⁷⁶; seus procedimentos de reformulação pautam em processos que ao menos imaginariamente se vinculam à possibilidade de “simplificação” da materialidade linguística que constitui o texto original.

Esse modelo de interpretação que se limita ao “transporte” do sentido⁷⁷ é o que prevalece no discurso midiático e que, por meio dele, tem o poder de se esparrizar. Assim, no caso da Lei 11.161 – mas também no de outras textualidades jurídicas –, a mídia funcionou

⁷⁴ Na Parte II desta tese, especificaremos o processo pelo qual tramitou a Lei 11.161 nas Casas Legislativas brasileiras, até ser levada à sanção presidencial. Neste momento, é interessante mencionar que a aprovação pelo Congresso Nacional se deu em 07 de julho de 2005 e a sanção, em 05 de agosto do mesmo ano.

⁷⁵ Novodvorski (2008) e Rodrigues (2006a e 2006b) apresentam análises de interpretações da Lei N°11.161 realizadas pelo meio jornalístico no Brasil e no exterior (particularmente na Espanha e na Argentina).

⁷⁶ Na verdade, não apenas no âmbito do jornalismo se deu esse tipo de interpretação, mas também no acadêmico (como exemplo, cf. Cachero Martínez).

⁷⁷ Orlandi diferencia “transporte” de “transferência”, explicando que, para que exista este segundo, é necessária a produção de “um efeito metafórico pelo qual algo significava de um modo, desliza para produzir outros efeitos de sentidos, diferentes”; já no primeiro, “isso não é ‘bem feito’”, o que ocasiona perda nessa passagem de um sentido de um discurso para outro. (2001b: 153).

e continua funcionando justamente como meio de difusão de sentidos pretensamente estabilizados através de um efeito de literalidade que confere ao discurso jornalístico uma imaginária neutralidade.

Cabe ressaltar, no entanto, que esta “ilusão de estabilização e univocidade” produzida pelo discurso jornalístico de “divulgação jurídica”, de nosso ponto de vista, é a mesma que funciona no trabalho de interpretação do texto legal no âmbito governamental, responsável pela *regulamentação* das leis. Isto porque essa interpretação “oficial” também se caracteriza por buscar “o sentido” da lei, com vistas à sua implantação. Neste sentido, tanto a discursividade jornalística quanto essa que nos interessa de modo crucial neste trabalho, e estamos chamando de “oficial” – ou seja, aquela realizada por instituições governamentais –, baseiam sua interpretação no modo como esta noção é comumente utilizada no âmbito do Direito. Daí nosso interesse por apresentar o conceito de interpretação com que opera esse campo específico: dele derivam os gestos de interpretação da Lei 11.161 que realizam as Secretarias Estaduais de Educação e que colocaremos em relação nossa própria análise dessa lei.

2.1. A interpretação no Direito

*que é a verdade senão o fim,
ainda que transitório,
da cadeia interpretativa?*

Eduardo Bittar

O ponto de vista do Direito sobre a interpretação no texto jurídico nos interessa porque acreditamos que é a partir dessa concepção que se estrutura a interpretação que os órgãos governamentais elaboram acerca da lei, visando sua implantação. Ademais, é este o

ponto de vista que ocupa uma posição socialmente constituída de intérprete oficial da textualidade jurídica⁷⁸. Isto equivale a dizer que, na formação ideológica na qual se produz sua interpretação de textos do arquivo jurídico, é o Direito, por meio da instituição jurídica, a instituição autorizada a interpretar uma lei, a explicitar *o que diz a lei*, desempenhando um papel crucial no que Orlandi chamou de “gerenciamento da memória coletiva”: é no Direito que a interpretação da lei tem seu espaço legitimado, o que significa que a instância jurídica é a que detém o poder de esclarecer o que diz ou não uma determinada lei.

Bittar afirma que a interpretação é um “elemento inafastável da realidade jurídica” (op. cit.: 89), posto que se constitui numa das condições para a *aplicação* da lei, preocupação central do Direito. Num estudo em que pretende realizar uma reavaliação da questão da interpretação no Direito, o autor parte da semiótica greimasiana para desenvolver o que chama de “Semiótica Jurídica”.

O primeiro deslocamento que promove o estudo de Bittar sobre a interpretação no Direito está em considerar que, no interior dessa grande área, o que o autor chama de *juridicidade*, definida como “o conglomerado de práticas textuais e expressivas do Direito” (id.: 62), esfera que “depende intrinsecamente da interpretação” (id.: 89):

A aplicação jurídica, operação de transmutação, conjugação e subsunção entre duas esferas, a da *faticidade* e a da *juridicidade*, pressupõe sempre interpretação. Não há aplicação jurídica sem um exercício hermenêutico mínimo de decodificação, arranjo e *re-arranjo* da ordem dos fatos, e de busca, conhecimento e acoplamento de textos normativos. Nesse sentido, pode-se dizer, a aplicação jurídica demanda coerência, assim como demanda interpretação, de modo que uma e outra podem ser consideradas *palavras-chave* do processo aplicativo (id.: 120-121, grifos do autor).

⁷⁸ Tanto é assim que a chamada *hermenêutica jurídica*, que trata do estudo sistemático da interpretação da lei, é um ramo de destaque no Direito.

O autor reconhece que dentro dos limites do Direito atribuem-se sentidos bastante diferentes à interpretação – e a partir daí, produzem-se práticas igualmente distintas. Como exemplo, Bittar aponta o adágio latino *In claris cessat interpretatio*, que expressa um princípio reiterado na hermenêutica jurídica, representativo de uma certa maneira de conceber a interpretação do discurso jurídico, amplamente difundida, mas criticada pelo autor. De acordo com esse modo de conceber a prática textual do Direito, acredita-se que há uma forma suficientemente clara de utilizar-se da linguagem para se escrever a lei, a ponto de ser possível, e até mesmo recomendável, prescindir da interpretação (id.: 131).

O próprio autor se encarrega de contradizer o que expressa essa concepção ao afirmar que “não é apenas o texto obscuro, confuso ou lacunoso que está sujeito à interpretação; todo texto se movimenta pelo uso que dele faz o intérprete (...); dessa forma, não se pode dizer que existe texto claro de per si” (id.: 132)⁷⁹.

Neste sentido, não apenas a interpretação jurídica da textualidade legal possui marcas dessa ilusão, mas também o próprio processo de produção desse texto as contém: “a utopia do legislador é a de poder construir um texto normativo desprovido de ambigüidades, que signifique *isto* (campo semântico previsto) e tão-somente *isto* (campo semântico previsto)” (id.: 109, grifos do autor)⁸⁰.

⁷⁹ Bittar coloca o que afirma serem os paradigmas mínimos que, de modo geral, orientam o trabalho interpretativo no âmbito jurídico: a) interpretação histórica; b) interpretação literal; c) interpretação gramatical; d) interpretação lógica; e) interpretação sistemática. O autor ainda esclarece que, de acordo com o resultado do exercício da interpretação em relação ao texto interpretado, há interpretações extensivas, restritivas, declarativas ou corretivas, comentando que, para “produzir sentido científico sobre textos jurídicos”, o mais adequado seria interpretar procedendo a uma “junção de todos os métodos” (id.: 90-91).

⁸⁰ Corroborando esse imaginário, encontramos a seguinte afirmação no *Regimento Interno da Câmara dos Deputados*, Título IV – Das Proposições, Capítulo I – Disposições Gerais, § 2º: “Toda proposição deverá ser redigida com clareza, em termos explícitos e concisos, e apresentada em três vias, cuja destinação, para os projetos, é a descrita no § 1º do art. 111.”, e no § 3º: “Nenhuma proposição poderá conter matéria estranha ao enunciado objetivamente declarado na ementa, ou dele decorrente.” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2009).

Essa concepção de que se pode *conter os sentidos* de um texto jurídico ainda em seu processo de produção ou em uma posterior interpretação se constitui num pré-construído que materializa dois imaginários correlatos: o da possibilidade de produção da transparência para o texto legal (ou para qualquer texto) e o da univocidade dos sentidos de uma interpretação dada.

Tendo em conta o que Bittar expõe sobre a interpretação no Direito, acreditamos que esse imaginário de “necessidade de contenção dos sentido” é o que fundamenta muitos dos textos que circularam na mídia e em alguns estudos acadêmicos sobre a Lei 11.161. O modelo de interpretação que neles se toma por base é aquele que se preocupa exclusivamente com a aplicação da lei e que, portanto, procura estabilizar, conter seus sentidos, a comentar a textualidade legal com base em *o que diz a lei* ou *o que será necessário para que se cumpra a lei*⁸¹. Como já afirmamos, é esse também o modelo no qual se baseiam as Secretarias de Educação em seu gesto de interpretação da textualidade legal visando a implantação da lei em suas regiões.

O objetivo da interpretação da Lei 11.161 a que procederemos neste trabalho, porém, vai em outra direção. Será justamente o de analisar o funcionamento deste texto legal no interior de um arquivo jurídico, e não discutir a futuridade de sua aplicação. Para isto, deveremos, a seguir, explicitar o conceito de interpretação com o qual operamos, a partir dos pressupostos teóricos da Análise do Discurso.

⁸¹ O psicanalista argentino Norberto Rabinovich, em um texto no qual discute o papel da palavra no enunciado da lei, afirma que “el ser hablante marca el rumbo de su acción en la alternancia entre dos modalidades lógicas: la *interpretación* y la *obediencia*” (2003: 13, grifos do autor), sendo que as posições do sujeito diante dessas ações se identificam, respectivamente, à “función del juez” e à “función del policía”. O primeiro deve primordialmente “crear, generar, inventar, en cada veredicto interpretativo, una nueva significación de la ley”, enquanto que o segundo “debe vigilar el cumplimiento de la ley y exige obediencia”. Nossa posição, como já afirmamos, será a do analista que desnaturaliza sua relação com o objeto analisado, que não se identifica com nenhum desses dois lugares, mas que os considera como constitutivos das condições de produção e de circulação da textualidade legal.

2.2. A interpretação na AD

*L'analyse de discours n'a aucune vocation particulière
à régler cette interminable série de conflits.
Il lui suffit de mettre en oeuvre ses propres
problématiques et procédures: l'enjeu crucial est
de construire des interprétations, sans jamais
les neutraliser, ni dans le "n'importe quoi" d'un discours
sur le discours, ni dans un espace logique stabilisé
à prétention universelle.*

Michel Pêcheux

A partir do que diz Orlandi, pode-se afirmar que o primeiro movimento de um sujeito que se depara com um texto é o da interpretação. A autora fala em “injunção à interpretação”, posto que “diante de qualquer objeto simbólico, somos instados a dar sentido, a significar” (2004, op. cit.: 89). Este gesto, tal como o define, deve ser considerado tanto como parte das atividades do analista como “parte da atividade linguageira do sujeito” (id.: 63).

A noção de interpretação de que se utiliza Orlandi, parte de reflexões desenvolvidas por Pêcheux na AD, para quem

todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, *se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro* (a ao ser que a proibição da interpretação própria ao logicamente estável se exerça sobre ele explicitamente). Todo enunciado, toda seqüência de enunciados é, pois, lingüisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação (1983b, op. cit.: 53, grifos nossos).

A referência ao *deslocamento discursivo do sentido* de um enunciado é o que diferencia substancialmente esta concepção de interpretação daquela fundamentada na “decodificação”, na “explicação do verdadeiro sentido”, que, como expusemos anteriormente, marca o modo como funcionam tanto a interpretação jurídica das instâncias

governamentais quanto a dos discursos jornalísticos, voltadas, cada uma de sua maneira, à explicação e a aplicação da lei.

Orlandi afirma também que a AD “teoriza a interpretação no sentido forte, ou seja, ela interroga a interpretação” (2004, op.cit.: 149). Retomando sua distinção entre *inteligibilidade*, *interpretação* e *compreensão*⁸², a autora afirma que esta última é a que se constitui em objeto para o analista: “ele não fica na interpretação, ele procura compreendê-la, ou seja, ele procura compreender como um objeto simbólico significa, como ele é sujeito e produz gestos de interpretação” (ibid.).

Orlandi explica ainda que, ao operar com uma noção discursiva de interpretação, a ideologia e o inconsciente entram em jogo, tecendo relações que se manifestam na materialidade da língua (id.: 63):

A interpretação, portanto, não é mero gesto de decodificação, de apreensão de sentidos. Também não é livre de determinações. Ela não pode ser qualquer uma e não é igualmente distribuída na formação social. O que a garante é a memória sob dois aspectos: a) a memória institucionalizada, ou seja, o arquivo, o trabalho social da interpretação em que se distingue quem tem e quem não tem direito a ela; e b) a memória constitutiva, ou seja, o interdiscurso, o trabalho histórico da constituição da interpretação (o dizível, o repetível, o saber discursivo).

A interpretação se faz, assim, entre a memória institucional (o arquivo) e os efeitos da memória (interdiscurso) (id.: 67-68).

Neste sentido, nosso gesto de interpretação se inscreve nesse lugar em que materialidade e memória se encontram, abrindo a textualidade à multiplicidade de sentidos. Por isso, também, nosso interesse pelo lugar da ideologia no trabalho de interpretação.

Haroche (1992), ao analisar o efeito de determinados elementos ligados aos processos de individualização do sujeito sobre a elaboração de certas regras de gramática

⁸² Em uma obra anterior à que vimos citando, Orlandi diferencia essas noções a partir da distinção de Halliday (1976). Para a autora, o *inteligível* é algo “a que se atribui sentido atomizadamente (codificação)”, o *interpretável* é algo a que se atribui sentido levando-se em conta o contexto lingüístico (coesão) e o *compreensível* é a atribuição de sentidos considerando o processo de significação no contexto de situação, colocando-se em relação enunciado/enunciação (1988: 115).

nas quais funciona a noção de *determinação*, vincula o exercício da determinação das gramáticas do século XX às ideologias religiosas e jurídico-políticas dos séculos XIII e XVI. Pela relevância que adquire em nosso trabalho o modo como a autora concebe a interpretação em suas relações com a ordem do religioso e a ordem do jurídico na língua, vamos nos ater em explicá-la a seguir.

2.2.1. *Do religioso ao jurídico: a interpretação no Estado de Direito*

Segundo Haroche, a “crise da Dupla Verdade” que se instaurou no século XIII no interior da ordem religiosa, dominante na época, se deveu à “contradição entre a origem divina do saber e da verdade, e sua origem humana, fundada no exercício da razão” (id.: 56). Neste sentido, a submissão do sujeito ao dogma era a condição primordial do trabalho interpretativo daquele período: “o princípio da não-contradição é constitutivo das relações entre sujeito e saber na ordem religiosa, sob uma forma específica: a de uma subordinação completa ao sujeito ao texto e ao dogma” (id.: 57). Esta concepção, de acordo com a analista, é a que faz com que a base da relação que se estabeleceu entre sujeito e texto na pedagogia religiosa medieval fosse a da “necessidade de evitar completamente a ambigüidade” (ibid.).

A autora explica que as práticas do formalismo jurídico do período vão pouco a pouco determinando o papel do trabalho da interpretação: até o século XII, dominava a *lectio*, sendo seguida pela *quaestio* e a *disputatio*, formas que sucessivamente foram se impondo para na interpretação do texto no meio pedagógico⁸³. A partir do século XVI, no

⁸³ Haroche explica que, até o século XII, a pedagogia medieval se fundamentava na leitura de textos, na *lectio*, em que “não se comenta, não se interpreta, não se questiona o texto, *a fortiori* ele ainda não é discutido (...), não se procura compreender um objeto desconhecido, apenas reconhece-lo pela recitação ou, quando muito, anunciando-o” – é interessante, neste sentido, a constatação feita pela autora, de que as palavras “interpretar”

entanto, esses modos foram substituídos, definitivamente, pela *determinatio*, que se constitui, para Haroche, numa “técnica de adestramento”, num exercício para “dominar cada vez mais, tanto os outros como a si mesmos” (id.: 25).

A prática da *determinatio* é justamente a que vai interessar à analista em seu estudo sobre os fundamentos e o papel da determinação na gramática. De acordo com a autora, o “mestre” ocupa um papel central na *determinatio*, pois lhe cabe a função de “concluir cada *disputatio*”, “de resolver cada contradição”, “impondo ‘o’ ponto de vista, ‘a’ interpretação única” (id.: 77). Não se tratava, portanto, de “buscar os sentidos do texto”, mas sim de dotar um sujeito específico da autoridade necessária e suficiente para explicar aos demais “o” sentido que o texto possuía. Continuava-se operando com uma lógica segundo a qual “a verdade”, “o” sentido está contido no texto e o sujeito é quem deve se esforçar para apreender essa verdade.

No século XVI se produz uma inversão importante nessa visão, graças aos “progressos do jurídico sobre o religioso” (id. *ibid.*): “imperativos tanto econômicos quanto jurídicos exigem a melhora da comunicação e se traduzem por uma necessidade geral de clareza” (id.: 85). Passa-se a compreender que “a língua do Direito, como a da liturgia, devem ser línguas herméticas, línguas destinadas a assujeitar a massa dos sujeitos, em um caso, ao direito e à religião, em outro. A ambigüidade se torna, assim, de certa maneira, via e condição de acesso ao saber” (id. 58) e “deixa de ser a marca exclusiva da fala divina” para “tornar-se um problema de língua” (id.: 81) “(de escolha de língua) e da elaboração de mecanismos lingüísticos) (id.: 85).

e “interpretação” se originam no meio do século XII, enquanto que “intérprete”, surge apenas no século XIV; a *lectio* suscita a *quaestio* e o leitor do século XIII faz um movimento de intervenção formal, interrogando-se diante de uma expressão vaga, tentando apreender seu sentido, mas limitando-se a comentar o lido; o modelo da *quaestio* se estende e dá lugar à *disputatio*, em que as questões se restringem “ao reconhecimento de uma falha do sujeito ‘leitor’, ou do sujeito ‘autor’, que “não pode apreender a intenção, ou a significação, ou então é incapaz de se exprimir com suficiente clareza” (id.: 74).

Assim, se até o século XVI, o trabalho da interpretação se restringia apenas ao exercício de aproximar o sujeito do saber contido no texto de ordem religiosa, ou seja, de levá-lo a compreender a verdade que com suposta clareza o texto expressava, algo semelhante passa a ocorrer com a progressiva dominância do jurídico sobre o religioso⁸⁴.

Nesse novo processo, porém, língua e sujeito ocupam lugares ligeiramente diferentes. Altera-se o papel do sujeito diante do texto: a alguns sujeitos lhes passa a ser permitida a interpretação, ou seja, passa a existir a possibilidade de interpretação por parte de alguns sujeitos, enquanto que para os demais – a maioria – essa possibilidade continua vedada. E altera-se, também, o papel da língua. Segundo Haroche, para que o “assujeitamento” aconteça, tendo em conta o próprio funcionamento da ordem jurídica, é necessário que se mantenha a obscuridade da língua:

Dar a todos o acesso ao conhecimento teria sido desconhecer a especificidade da língua jurídica. Pelo estabelecimento de jurisdições, leis, regulamente, o poder real desenvolve o poder do aparelho do Estado: ele não pode, sob pena de renunciar a este estabelecimento, vulgarizar as significações da língua jurídica, que constitui, com efeito, sua melhor garantia. (id.: 87)

Portanto, a partir das considerações da autora, podemos afirmar que, na constituição do Estado de Direito, o “hermetismo da língua jurídica” do qual ela nos fala se constitui em meio e condição da própria existência desse Estado.

Neste sentido, essa ambiguidade explicitada por Haroche supõe uma necessária disjunção entre a *língua da ordem jurídica* e a *língua do povo* (denominada como oficial,

⁸⁴ Nesse mesmo século XVI, afirma Haroche, “a língua judiciária é a tal ponto obscura e embrulhada que um erudito como Montaigne chega a se perguntar: ‘Por que nossa linguagem comum, tão fácil para qualquer outro uso, torna-se obscura e ininteligível em contrato e testamento?’ (id.: 87), fazendo com que o “imperativo de hermetismo da língua da justiça” passasse a ser idêntico àquele no qual se fundamentava a ordem religiosa, sempre calcado no “assujeitamento” (id.: 88).

materna ou primeira, não importa), aquela que é falada efetivamente pelos sujeitos que habitam um determinado Estado e que se constituem, portanto, em seus cidadãos.

Segundo nossa compreensão desse fenômeno, essa disjunção se evidencia não apenas na impossibilidade de se considerarem os múltiplos sentidos que podem surgir de um texto jurídico, mas sobretudo na necessidade do Estado de continuar restringindo o acesso “a esse sentido”; perpetua-se, no funcionamento da ordem jurídica, o exercício da produção da obscuridade na escrita jurídica, para que ela não seja apreensível (compreensível) pelo sujeito, e, portanto, para que continue havendo uma segmentação social entre os que tem e os que não tem o “direito” de realizar o trabalho interpretativo, isto é, para que o “gerenciamento da memória coletiva” (ORLANDI, 2004, op. cit.: 113) continue nas mãos daqueles que historicamente o exercem a partir de suas posições ideológicas dominantes.

2.2.2. Contribuições da AD para a interpretação do texto legal

*O aforismo “Ninguém pode alegar ignorância diante da lei”
deveria assim ser completado por este outro:
“Ninguém entretanto pode alegar
compreendê-la verdadeiramente”*

Claudine Haroche

A partir das considerações que expusemos com base nos trabalhos de Orlandi e Haroche acerca do lugar da interpretação na AD – teoria sobre a qual se fundamenta este trabalho –, tentaremos estabelecer as bases que deverão nortear nossa análise da Lei 11.161.

Neste sentido, diferentemente do que ocorre nas interpretações das instâncias jurídicas e governamentais, ou em textos jornalísticos de divulgação dessa lei – e até mesmo em alguns textos acadêmicos – a análise que realizaremos neste capítulo não terá

como finalidade proceder a uma interpretação desse texto legal para esclarecer “o sentido” dessa lei, encontrar sua “verdade”. Nossa análise pretende, isto sim, tornar visível “a marca inexorável da incompletude” (ORLANDI, 2004, op. cit.: 13) que reside na textualidade jurídica, tanto como em qualquer outra.

Ao observar o funcionamento da textualidade jurídica e considerar sua opacidade como constitutiva desse funcionamento, nossa análise deverá encontrar, como já apontamos anteriormente, as “fissuras” na textualidade da Lei 11.161, lugares a partir dos quais poderemos abrir sua “superfície pretensamente homogênea” (ZOPPI-FONTANA, 2005, op. cit.: 110) e construir alguns de seus sentidos possíveis a partir das relações que esta lei estabelece com suas condições de produção.

Nosso próximo item dará início a este trabalho de análise.

3. CORPO E ALMA DA LEI Nº 11.161/2005

A lei é uma conquista de todos nós

Átila Lira

Lei Nº 11.161, de 05 de agosto de 2005

Dispõe sobre o ensino da língua espanhola.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad

Nossa interpretação da textualidade da Lei 11.161 se centrará em três focos de análise, definidos a partir da observação do funcionamento deste texto legal enquanto parte do arquivo jurídico: num primeiro momento, analisaremos o que chamamos de *cabeçalho* do texto legal; num segundo momento, trataremos da *ementa* da lei; já num terceiro e último momento, procederemos à análise dos *artigos e parágrafos* desta lei.

Estes três focos, por sua vez, estruturam dois campos diferentes sobre os quais incidirá nossa análise: o primeiro, de caráter amplo, se relaciona ao funcionamento do cabeçalho, que compõe a textualidade das leis de um modo geral no Brasil; o segundo, de caráter específico, se centra na textualidade que particulariza aspectos da Lei 11.161.

3.1. Cabeçalho

os sujeitos são intercambiáveis

Eni Orlandi

Dada a inexistência de uma designação “oficial” para o fragmento que analisamos neste item, convencionaremos chamá-lo *cabeçalho*. Referimo-nos aos seguintes enunciados:

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei

Este cabeçalho que encontramos na Lei 11.161 também compõe outras “leis ordinárias”⁸⁵ que passam pelo processo de tramitação no âmbito legislativo, ou seja, não é um fragmento exclusivo desta lei que analisamos em nosso trabalho.

⁸⁵ Definiremos os tipos de lei no Capítulo 4 deste trabalho, quando explicaremos o funcionamento do processo legislativo que leva à criação, entre outras, de “leis ordinárias”.

Dois aspectos do funcionamento desses enunciados nos chamam a atenção: o primeiro é a presença de uma voz que opera como *anunciador* daquele que se constituirá como sujeito que enunciará a lei; o segundo, é a forma como esse sujeito (Presidente) também *anuncia* a lei cujo texto aparece a seguir.

Acerca do primeiro aspecto que mencionamos, esclarecemos que o trabalho de construção do arquivo jurídico que analisamos nos Capítulos 1 e 2 desta tese nos colocou em contato com textualidades legais de diferentes períodos histórico-políticos do Brasil . A partir da observação e do confronto entre essas textualidades, pudemos constatar que esse *anunciador* que aparece na Lei 11.161 coincide, em sua função, com aqueles que encontramos em textualidades dos períodos colonial e imperial, tais como:

(1) D. João, por graça de Deus, Príncipe Regente de Portugal e dos Algarves, etc.: Faço saber aos que a presente Carta de Lei virem (BRASIL, 1808a).

(2) D. Pedro I por Graça de Deus e unanime aclamação dos povos, Imperador Constitucional, e Defensor Perpetuo do Brazil: Fazemos saber a todos os nossos subditos que a Assembléa Geral decretou, e nós queremos a lei seguinte (BRASIL, 1826c).

Nos três cabeçalhos citados – da Lei 11.161/2005 e das *Cartas de Lei* de 1808 e 1824 –, há um anunciador cuja função, de acordo com a análise que dele fazemos, é a de autorizar a enunciação por parte do sujeito (Presidente) que apresentará o texto legal que virá em seguida.

Zoppi-Fontana define a noção de *lugar de enunciação* a partir de “uma reflexão sobre a *divisão social do direito de enunciar e a eficácia* dessa divisão e da linguagem em termos da produção de efeitos de legitimidade, verdade, credibilidade, autoria, circulação, identificação, na sociedade” (2003a, grifos do original). A autora afirma encontrar, já na delimitação dos elementos que constituem as condições de produção de acordo com

Pêcheux (1969), a relação entre o “lugar” e o “mecanismo institucional do qual retira sua eficácia”.

Em outro artigo no qual dá continuidade a sua formulação sobre *lugar de enunciação*, Zoppi-Fontana explica que utiliza essa noção para “descrever os efeitos da instância enunciativa na relação do dizer com sua circulação na sociedade, especialmente no que tange aos efeitos de legitimação e hegemonia desse dizer no conjunto das práticas discursivas” (2003b: 275).

Neste sentido, acreditamos que a voz do que designamos como “anunciador” funciona como responsável por colocar um sujeito em um determinado “lugar de enunciação” a partir do qual ele poderá enunciar. A partir dessa consideração, afirmamos que o fragmento “O PRESIDENTE DA REPÚBLICA” da Lei 11.161 “materializa a imbricação do real linguístico e do real ideológico” (COURTINE, 1981, op. cit.: 235), e se constitui numa manifestação, na materialidade da língua, das determinações às que estará submetido esse sujeito que ocupará o lugar de enunciação que, por meio desse fragmento, lhe é designado pelo anunciador.

O segundo aspecto que nos interessa analisar sobre o cabeçalho da Lei 11.161, e ao qual nos referimos anteriormente, é a forma como “O Presidente da República”, a partir de seu lugar de enunciação, *anuncia* a lei que se apresentará em seguida. Através do enunciado “Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte lei”, o sujeito ocupa o lugar de “Presidente da República” e, ao fazê-lo, se submete aos efeitos que pode produzir sua enunciação a partir desse lugar valorizado enquanto “mecanismo institucional”.

No caso específico deste fragmento, trata-se de instaurar o sujeito “Presidente da República” como enunciador de uma materialidade cristalizada em discursividades dos

“Atos do Poder Executivo”⁸⁶. Tal como nos mostram os fragmentos de 1808 e 1824 já citados, o enunciado “Faço saber...” reproduz uma forma material de modo quase literal ao que se utiliza há mais de dois séculos em território brasileiro, não importando o regime político em que se realizaram essas leis. Vejamos alguns fragmentos de cabeçalhos dos séculos XIX e XX:

(3) *Eu o Príncipe Regente faço saber* aos que o presente Alvará com força de lei virem: que... (BRASIL, 1808b).

(4) *Eu o Imperador Constitucional, e Defensor Perpetuo do Brazil: Faço saber* aos que este Alvará virem que ... (1826a).

(5) *Nós o Imperador Constitucional e Defensor Perpetuo do Brazil, etc. Fazemos saber* a todos os que a presente Carta de confirmação, aprovação, e ratificação virem, que... (BRASIL, 1826b).

(6) *O Presidente da Republica dos Estados Unidos do Brazil faz saber* que o Congresso Nacional decreta e elle sanciona a seguinte resolução (BRASIL, 1891a).

(7) *O Presidente da Republica dos Estados Unidos do Brazil: Faço saber* que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte resolução (BRASIL, 1891b).

(8) *O Presidente da Republica dos Estados Unidos do Brasil: Faço saber* que o Congresso nacional decretou e eu sanciono a seguinte resolução (BRASIL, 1920).

(9) *O Presidente da República: Faço saber* que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte lei (BRASIL, 1946).

Analisando a materialidade dos fragmentos de enunciados de cabeçalhos selecionados e considerando também aquele da Lei 11.161, surge a necessidade de esclarecer que cada um corresponde a uma diferente textualidade legal, cujas condições de produção também

⁸⁶ Este é o nome como, de um modo geral, leis e decretos são organizados institucionalmente no arquivo jurídico organizado e disponível no portal da Câmara dos Deputados, <http://www.camara.gov.br>. Alguns deles podem ser encontrados também em “Atos do Poder Legislativo”.

diferem: (1) e (5) são *Cartas de lei* do período colonial e imperial, respectivamente; (3) e (4) são *Alvarás*, respectivamente dos mesmos períodos dos anteriores; (2), (7), (9) e a Lei 11.161, são *Leis*, do Império e da República; finalmente, (6) e (8) são *Decretos*, ambos da 1ª República.

Nossa análise nos permite mostrar que a diversa designação dessas textualidades legais e seu vínculo com o momento histórico em que foram produzidas, na verdade, não incide diretamente nem no funcionamento discursivo desses textos – já que todos se constituem em “leis”, ou seja, todos trazem como imperativo algo que se deseja tornar obrigatório – nem na produção de regularidades em sua materialidade linguística.

De um modo esquemático, podemos ordenar as estruturas linguísticas por meio das quais se materializam as textualidades dos cabeçalhos analisados, tendo em conta o modo como o sujeito neles se apresenta, em cinco modalidades:

1. Anunciador + 1ª pessoa singular (*eu*): (1) (7), (8), (9) e Lei 11.161;
2. Anunciador + 1ª pessoa plural (*nós*): (2);
3. 1ª pessoa singular (*eu*): (3) e (4);
4. 1ª pessoa plural (*nós*): (5);
5. 3ª pessoa do singular (*ele*): (6).

Dos dez cabeçalhos analisados – nove dos fragmentos acima e o da Lei 11.161 –, cinco deles se estruturam a partir da construção 1. *Anunciador + 1ª pessoa singular (eu)*, sendo que quatro são leis e apenas um, decreto; a construção 3. *1ª pessoa singular (eu)* aparece nos dois alvarás. Observa-se, portanto, um predomínio de uma regularidade em torno da 1ª pessoa do singular. De nosso ponto de vista, o pronome “eu” como elemento estruturante

do enunciável nesses textos contribui para produzir um *efeito de centralidade no poder do sujeito enunciator*, funcionando como um fragmento que irradia o poder da autoridade daquele que ocupa esse lugar de enunciação. Se considerarmos o lugar ocupado por esses sujeitos em seus diferentes momentos históricos, ou seja, seu lugar enquanto representantes máximos do poder político de sua época, esse efeito de centralidade pode ser compreendido como necessário para a produção de um outro efeito, o da autoridade de que esses sujeitos devem se vestir para poderem enunciar o que estão enunciando.

Esse efeito é ainda mais intenso nas construções do tipo (II.) *Anunciador + 1ª pessoa plural (nós)* e (IV.) *1ª pessoa plural (nós)*, ou seja, nos cabeçalhos (2) e (5), em que o uso do plural não corresponde a uma marca de modéstia ou de representação do social ou coletivo; prova disto é o sintagma “nossos súbditos” em (2), que estabelece concretamente uma relação de submissão entre o imperador e todos os demais sujeitos, funcionando como um plural majestático cujo funcionamento potencializa o *efeito de centralidade no poder do sujeito enunciator* ao que nos referimos anteriormente.

Outro aspecto importante das textualidades analisadas, ainda relacionado ao lugar ocupada por seus enunciadores, está na interpretação do enunciado “Faço saber” – ou alguma das reformulações a que esteve submetido em diferentes textualidades do arquivo jurídico que analisamos – como um fragmento cristalizado que evidencia o processo de submissão do sujeito à formação discursiva que o afeta. É neste sentido que retomamos a epígrafe de Orlandi que colocamos neste item de nosso trabalho: “os sujeitos são intercambiáveis” (1999, op. cit.: 49), o que significa dizer que quem fala nesses fragmentos é o lugar ocupado por esses sujeitos (a posição-Príncipe Regente ou a posição-Imperador ou posição-Presidente da República), tomados pela formação discursiva que os afeta, marcada pelo fato de todos se constituírem, no momento em que enunciam, em

representantes do poder supremo dos regimes políticos de suas épocas. Detectamos aí, portanto, o funcionamento do “real ideológico”, do qual nos falava Courtine (1981, op. cit.: 235).

Acreditamos que esse assujeitamento ao que se veem submetidos os sujeitos enunciadorees desses textos legais aparece potencializado pelo “real linguístico” (COURTINE, *ibid.*) que os toma, isto é, pelo fato de que os enunciados do tipo “Faço saber” aparecem como materialidade cristalizada nesses cabeçalhos, a ponto de encontrarmos formulações idênticas, como, por exemplo, na Lei 11.161 e na Lei N^o 1, de 4 de outubro de 1946.

Parece-nos também importante destacar algumas regularidades no funcionamento e na materialidade dos cabeçalhos (1), (2) e (9), descritos por nós como pertencentes a um modelo no qual um anunciador instaura um enunciador que ocupa lugar vinculado ao poder político supremo do período em que enuncia.

No enunciado (1), produzido em 1808, o anunciador apresenta “D. João, por graça de Deus, Príncipe Regente de Portugal e dos Algarves, etc”; no enunciado (2), de 1826, “D. Pedro I por Graça de Deus e unanime aclamação dos povos, Imperador Constitucional, e Defensor Perpetuo do Brazil”; e finalmente no enunciado (9), de 1946, “O Presidente da República” – idêntico ao enunciado da Lei 11.161. O primeiro se insere em condições de produção nas quais o contexto monárquico, absolutista, católico e colonial deixa marcas detectáveis na materialidade do enunciado que, por sua vez, contrastam fortemente com as marcas que podemos encontrar no segundo anunciador (2), também monárquico, mas constitucional, não-religioso e independente; já o terceiro anunciador, parece apresentar-se

como a negação dos anteriores, trazendo, por meio da forma sucinta com que se mostra, um contexto republicano e racionalista⁸⁷.

Neste sentido, os enunciados (1) e (3) do período colonial e (2), (4) e (5) do período imperial se diferenciam materialmente daqueles produzidos no período republicano, (6), (7), (8) e (9), posto que a primeira sequência possui elementos que contribuem com a criação de um *efeito de personificação* de seus sujeitos enunciadore, enquanto que a segunda sequência produz justamente o efeito contrário, de *despersonificação* do sujeito enunciador. Por meio de estratégias de determinação que particularizam os enunciados da primeira sequência – como, por exemplo, o uso dos nomes próprios em (1) “D. João (...) o Príncipe Regente” e (2) “D. Pedro I” ou do vocativo em (5) “Nós o Imperador Constitucional e Defensor Perpetuo do Brazil” –, estes fragmentos produzem a identificação entre o sujeito enunciador e um *sujeito físico*⁸⁸; já os enunciados (7) “O Presidente da República dos Estados Unidos do Brazil” ou simplesmente (9) “O Presidente da República” são fragmentos que, num funcionamento que vai na direção contrária à dos anteriores, trazendo exclusivamente a memória de um lugar social ocupado *não interessa por quem*.

Acreditamos que esse movimento que vai da personificação à despersonificação do sujeito que ocupa um lugar nesses enunciados contribui para potencializar o efeito de centralidade no poder do sujeito ao qual já nos referimos⁸⁹.

⁸⁷ Vale comentar que a forma como se expressa a data de sanção das leis ordinárias, neste caso, da Lei 11.161, ao final do texto, trazem marcas de uma memória histórica: “Brasília, 5 de agosto de 2005; 184^o da Independência e 117^o da República”. A contagem dos anos de “Independência” e “República” materializam, no corpo da lei, essa memória.

⁸⁸ Utilizo *sujeito físico* a partir do contraste que Pêcheux elabora entre a sua noção de sujeito, compreendido como “objeto imaginário”, e o sujeito da “realidade física” (1969, op. cit.: 83).

⁸⁹ Se considerarmos o processo de condensação desses enunciados de *despersonificam* – que chega a seu ponto máximo de inflexão no fragmento (9) “O Presidente da República”, cuja principal característica, quando o colocamos em relação com os enunciados anteriores, é a ausência de praticamente todos os

Ressaltamos, no entanto, o papel da assinatura do poder executivo no rompimento desse efeito de despersonalização que detectamos em (9) e também na Lei 11.161. A presença de nomes e sobrenomes do responsável pela sanção lei – ou seja, do Presidente da República –, como último enunciado da textualidade jurídica, personificam e personalizam o que, até esse momento final, se constituía unicamente como uma posição-sujeito sem qualquer determinação.

3.1.1. Breves considerações sobre os efeitos de sentido dos cabeçalhos

A partir do que expusemos acerca do que chamamos *efeito de centralidade no poder do sujeito enunciador* e *efeito de personificação/despersonificação*, observados no funcionamento dos cabeçalhos analisados, concluímos que estes dois efeitos contribuem para um processo de apagamento das relações que existem entre a textualidade da lei e o processo que a gerou – ou seja, apaga-se todo o arquivo legislativo que compõe a segunda parte desta tese. Com palavras de Courtine, diríamos que *fica* apenas o que foi formulado no “*tempo curto da atualidade da enunciação*”, e apagam-se os enunciados em sua relação com o interdiscurso, no “*tempo longo de um memória*” (1981, op. cit.: 106).

No caso específico da Lei 11.161 – que se identifica com o das demais leis ordinárias concebidas segundo o funcionamento político constitucional brasileiro –, o que

elementos de determinação que os constituíam –, poderemos concluir que, apesar das reformulações em sua materialidade em relação aos enunciados anteriores, em (9) está contida uma memória do que neles se enunciava, já que todos esses fragmentos funcionam num mesmo sentido, o de apresentar aquele que será o enunciador da lei, ou, de acordo com nosso ponto de vista, o de instituir um lugar de enunciação. Apenas para reforçar o que estamos tentando afirmar acerca do processo de condensação que manifesta a presença de uma imagem enunciativa de enunciados anteriores no enunciado do anunciador de 1946 e na Lei 11.161, colocamos aqui outro cabeçalho, que não inserimos entre os que estamos analisando, mas que achamos oportuno mencionar agora: “O Generalíssimo Manoel Deodoro da Fonseca, Chefe do Governo Provisorio da Republica dos Estados Unidos do Brazil, constituído pelo Exercito e Armada, em nome da Nação” (BRASIL, 1891c). Se compararmos este fragmento do anunciador do primeiro momento da República no Brasil a “O Presidente da República”, fica evidente a relação de condensação com que segundo se expressa, com a supressão quase absoluta das determinações contidas no enunciado de 1891.

fica na memória que se passa a ter da lei, após sua promulgação, é a ilusão de que sua origem se encontra na figura responsável por sua sanção, ou seja, no “Presidente da República”. Ainda que o enunciado do cabeçalho desse tipo de lei – “Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte lei” – traga, em sua materialidade, as marcas do papel do “Congresso Nacional” no processo de elaboração da norma jurídica em questão, o modo como o “Presidente da República” é institucionalizado, pela presença material de um *anunciador*, na textualidade jurídica, enquanto posição-sujeito autorizada a dizer, além da forma utilizada por esse enunciador-Presidente para dizer *isto* colaboram para que se apaguem as marcas do processo legislativo que é constitutivo das condições de produção de uma lei⁹⁰. O Presidente reconhece o que o Congresso decretou, mas este fato apenas poderá se tornar público, se o presidente, a partir do lugar que ocupa, divulgá-lo. Assim, ocupando sua posição-sujeito, o Presidente “faz saber”, ou seja, “permite/autoriza que se saiba que o Congresso decretou”.

Deste ponto de vista, também a assinatura presidencial, no corpo da lei, contribui para a intensificação dos efeitos de centralidade e personificação aos que nos referimos acima. A autoridade está presente no início e no final da textualidade legal, abrindo e fechando a escrita jurídica, inaugurando o texto com suas marcas para dirigir o percurso da leitura e fechando-o para que seus sentidos, ou melhor, para que aqueles sentido que, dentro dessa formação discursivo estão permitidos se imprimam e permaneçam.

Considerando tudo o que expusemos acerca do funcionamento dos cabeçalhos na escrita jurídica, concluímos que a textualidade da lei apaga seu próprio processo de

⁹⁰ No Capítulo 3 deste trabalho, detalharemos o “processo legislativo” por meio do qual são produzidas as leis ordinárias no Brasil.

produção, e é o trabalho de análise do arquivo legislativo que nos permitirá reconstituir esse processo⁹¹.

Os *efeitos de centralidade e personificação* que observamos, de acordo com como interpretamos seu funcionamento, implicam no reforço do papel da figura empírica do Presidente da República não apenas na execução, mas também no processo de produção da lei, o que faz com que se apaguem as marcas do Poder Legislativo e em última instância, que se apague o processo democrático pelo qual a lei é construída.

Estamos afirmando, portanto, que o destaque que adquire o lugar ocupado pelo Presidente da República na enunciação da norma jurídica – em sua textualidade, ou seja, no corpo da lei tal como ela é divulgada e passa a ser conhecida – permite que o que é enunciado simbolicamente pelo sujeito que ocupa essa posição funcione no sentido de ocultar todo Processo Legislativo que dá origem a uma determinada lei.

No caso específico da Lei 11.161 – para tomá-lo como exemplo do processo pelo qual as leis ordinárias passam antes de se transformarem em lei –, antes de sua sanção, em agosto de 2005, um Projeto de Lei (PL), de autoria do deputado Átila Lira foi apresentado à Câmara dos Deputados e tramitou por quase cinco anos no Congresso Nacional até chegar à sanção presidencial. Durante todo o processo de tramitação desse PL, muitos documentos foram escritos, muitos discursos favoráveis e contrários foram proferidos, emendas ao texto original do deputado foram propostas e discutidas na Câmara e no Senado, até que um texto final fosse aprovado. No entanto, nenhuma marca material desse longo trajeto – exceto a menção do cristalizado “o Congresso Nacional decreta” – *ficou* na textualidade jurídica; ao contrário, tal como nos parece que pudemos mostrar, o texto legal enfatiza unicamente a

⁹¹ Como já antecipamos na Introdução deste trabalho, dedicaremos a segunda parte desta tese a explorar o arquivo legislativo que constitui o processo de produção da Lei 11.161.

figura simbólica do Presidente da República como aquele que, dotado do poder que lhe confere sua posição, *faz a lei*⁹². Operando no sentido contrário ao desse apagamento, na **Parte II** deste trabalho, realizaremos a análise do arquivo legislativo organizado em torno do PL que derivou na Lei 11.161. Antes, porém, daremos continuidade à interpretação de sua textualidade, analisando sua ementa a seguir.

3.2. Ementa

Segundo o *Glossário* de termos legislativos da Câmara dos Deputados, uma *ementa* é “a apresentação resumida dos pontos relevantes de uma proposição”⁹³. A ementa, portanto, funciona como uma antecipação do que se propõe no texto legal, uma maneira condensada de expressar o conteúdo de uma lei antes de esmiuçá-la em artigos, parágrafos, incisos e alíneas.

Juntamente com essa definição no *Glossário*, aparece a remissão ao parágrafo 3º do Art. 100 do *Regimento Interno da Câmara de Deputados*, em que se afirma que “nenhuma proposição poderá conter matéria estranha ao enunciado objetivamente declarado na ementa, ou dele decorrente.” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2009). Neste sentido, mais

⁹² Acreditamos que esta memória do Presidente como “autor” da lei pode ser corroborada com uma declaração do Secretário da Educação do Estado de São Paulo, Paulo Renato de Souza, de janeiro de 2010. Em reportagem do jornal *Valor Econômico*, na qual se afirmava que o “Estado [de São Paulo] não conseguirá cumprir a lei 11.161 neste início de ano letivo”, o Secretário, defendendo-se das críticas, declarou: “É aquela coisa que o governo federal faz e bota na conta dos Estados. O Lula vai lá e leva o prêmio Astúrias e os Estados pagam a conta” (VALOR ECONÔMICO, 2010). A referência ao “prêmio Astúrias” deve-se ao fato de que o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva foi premiado pelo governo espanhol, em 2003, na categoria “Homem do Ano na Cooperação Internacional” – note-se que o prêmio lhe foi concedido antes da sanção da Lei 11.161; parece-nos clara a relação que a declaração do secretário paulista estabelece entre o Presidente que sanciona e a criação dessa lei.

⁹³ Chamamos a atenção para a necessidade de organizar um “glossário” dos termos que compreendem a atividade legislativa e jurídica, disponibilizando-o institucionalmente no portal da Câmara dos Deputados. Esse procedimento corrobora as afirmações que fizemos anteriormente, com base em Haroche, acerca da opacidade da textualidade jurídica. Disponível <http://www2.camara.gov.br/internet/glossario>, consulta em 13 de janeiro de 2010.

do que apenas um “resumo” ou uma antecipação de conteúdos, a ementa funciona como um texto que condensa e, ao mesmo tempo, regula o que deve/pode ser dito no texto legal.

Tendo em conta essa função, vejamos o que diz a ementa da Lei 11.161: “Dispõe sobre o ensino da língua espanhola”.

Podemos observar que essa versão minimalista de ementa não é exatamente capaz de “declarar os objetivos da lei”, pois há uma falta de especificação que prejudica a compreensibilidade desse enunciado: “dispõe sobre o ensino da língua espanhola” se constitui num fragmento em que opera, sobretudo, a incompletude, pois muitas são as questões cujas respostas ficam suspensas na textualidade com a qual se constrói esta ementa, o que faz com que a leitura dos artigos da lei seja imprescindível para compreender seu objeto e seus objetivos.

Tem início, assim, já neste primeiro item da materialidade que compõe este texto legal, o que chamaremos de *efeito de opacificação* que produz a textualidade jurídica, obstaculizando a compreensão da lei. Mais adiante, detalharemos o funcionamento desse efeito.

3.3. Artigos e parágrafos

Tal como já explicamos no Capítulo 2 deste trabalho, quando analisamos a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)* de 1961, um dos objetivos que justificou a criação dos Conselhos Estaduais de Educação era o de que se faziam necessários órgãos de gestão em nível local (ou seja, estadual) que participassem ativamente no processo de implantação de leis do âmbito da educação. Assim, para que uma lei como a 11.161 seja implementada, depois de aprovada em âmbito federal, é preciso que cada Conselho Estadual da federação

promova sua regulamentação, tendo em conta as necessidades e possibilidades regionais para sua execução.

Portanto, para que a Lei 11.161 *aconteça* depois de sua sanção, isto é, para que o ensino do espanhol chegue efetivamente às escolas brasileiras, os Conselhos Estaduais devem entrar em ação e, desempenhando seu papel e suas funções enquanto instância jurídica autorizada⁹⁴, devem *interpretar* a lei com o fim de *executá-la* – ou seja, devem executar o processo de *regulamentação* dessa lei –, o que significa, neste último movimento, (re)organizar a estrutura escolar para que essa implantação se realize.

Nossa interpretação, como já vimos indicando, no entanto, se fará em outra direção. Partindo das possíveis interpretações que a Lei 11.161 recebeu por parte de diferentes Conselhos Estaduais, e considerando-as como *gestos de contenção dos sentidos da textualidade jurídica*, nossa análise procurará encontrar os *sítios* de significação da textualidade jurídica em que os sentidos se multiplicam e se dispersam, abrindo o que estamos chamando de *fissuras* da lei. Ou seja, em vez de tentar interpretar a lei para fechar os sentidos da lei, para promover sua *sutura*, nosso gesto será o de, a partir dessas tentativas de estabilização dos sentidos no nível do jurídico, observar esses sítios de significação para abrir a textualidade legal a seus múltiplos sentidos⁹⁵.

Para organizar nossa interpretação, dividiremos a análise dos artigos e parágrafos da Lei 11.161 em três blocos: o primeiro será composto dos artigos 1º e 7º; o segundo, dos

⁹⁴ Vale comentar que a própria Lei 11.161, através de seu parágrafo 5º, reforça esse caráter determinante dos Conselhos de Educação para sua execução.

⁹⁵ Entre os Conselhos Estaduais de Educação do país que regulamentaram a Lei 11.161 até o momento em que apresentamos esta tese estão Minas Gerais, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Rio de Janeiro e Roraima. O Estado de São Paulo, por exemplo, emitiu a Resolução SE Nº 5 em 14 de janeiro de 2010, na qual inicia o processo de regulamentação da lei, mas não determina, por exemplo, o horário em que serão oferecidas as aulas nem sua carga horária semanal.

artigos 2º, 3º, e 4º; e terceiro e último, dos artigos 5º e 6º. Iniciaremos esse trabalho analítico a seguir.

3.3.1. Artigos 1º e 7º: “oferta obrigatória”, “matrícula optativa” e “no prazo de cinco anos”

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. (Grifos nossos)

O Artigo 1º da Lei 11.161, do nosso ponto de vista, é o que concentra efetivamente o conteúdo sobre o qual se legisla. Neste sentido, o conteúdo deste artigo se assemelha à função normalmente atribuída à *Ementa* da proposição – tal como já nos referimos anteriormente –, posto que parece se limitar a resumir o conteúdo da lei, não fosse a modalidade imperativa com que está construído. Funcionando de modo a condensar o que essa lei deve impor, o texto deste Artigo 1º traz as diretrizes básicas para que se cumpra seu imperativo: *o quê* (“o ensino da língua espanhola”), *onde* (“nos currículos plenos do ensino médio”), *como* (“de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa pelo aluno”) e *quando* (“gradativamente”).

Se, por um lado, esse texto inicial *abre os sentidos* da lei, apresentando, pela primeira vez, as informações necessárias para que se compreenda o objeto sobre o qual se legisla, por outro lado, parece-nos que os Parágrafos 1º e 2º deste artigo – bem como alguns dos demais artigos da lei – funcionam em direção oposta, qual seja, *fechar os sentidos* daquilo que está exposto no texto inicial. Assim, os itens que foram apresentados nesse

primeiro artigo aparecerão reformulados por meio de especificações nos parágrafos ou nos demais artigos subsequentes: o *quando* virá determinado no parágrafo 1º – “no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei” – e o *como* e *onde*, no parágrafo 2º – “facultada a inclusão” e “nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries”.

De acordo com a análise que fazemos destes fragmentos da textualidade legal que se abrem à interpretação, eles se constituem justamente no que estamos chamando de *sítios* de significação isto é, lugares sobre os quais a instância jurídica deverá intervir no momento da regulamentação da lei. Isto significa que as diversas interpretações produzidas pelos Conselhos Estaduais de Educação do país para esses fragmentos são lugares interessantes de análise, nos quais se pode observar o deslocamento dos sentidos que a textualidade da lei pode favorecer⁹⁶. No caso deste artigo primeiro e de seus dois parágrafos, consideraremos os trechos por nós destacados com itálico como *sítios* de significação.

O primeiro desses *sítios*, expresso pelo fragmento “*de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno*”, se constitui em tema de uma das maiores polêmicas que a Lei 11.161 gerou. Em primeiro lugar, por conta das interpretações dadas pela mídia a este fragmento da legislação⁹⁷. Em segundo lugar porque a Lei 11.161 entra

⁹⁶ Vale lembrar que o trabalho de interpretação desses fragmentos especialmente significantes é também o que aparece em textos jornalísticos de divulgação da lei.

⁹⁷ Já nos referimos à função dos textos jornalísticos como “divulgadores” da lei. Agora, gostaríamos de reforçar seu papel no “gerenciamento da memória coletiva” (ORLANDI, 2004, op. cit.: 133), evidenciado pelas reformulações que este fragmento que estamos interpretando da Lei 11.161 recebeu na mídia em duas ocasiões: nos dias seguintes aos de sua aprovação na Câmara dos Deputados e nos dias seguintes aos da sanção presidencial da lei. Manchetes como “Lei obrigará escolas a oferecer espanhol no ensino médio” (FOLHA ONLINE, 2005), “Instituto comemora obrigatoriedade do espanhol” (TERRA, 2005), “Presidente sanciona obrigatoriedade do Espanhol no Ensino Médio” (UNIVERSIA, 2005), “Los centros de secundaria de Brasil ofrecerán el español como asignatura” (EL PAÍS, 2005) são algumas das que, interpretando o Artigo 1º da lei, fizeram circular com ênfase a “obrigatoriedade” do ensino de espanhol. Mais recentemente, outras reportagens reproduziram essa mesma interpretação: “Espanhol obrigatório nas escolas está longe de se tornar realidade” (IG, 2009) e “Obrigatório em 2010, espanhol é ensinado hoje a só 15% dos alunos” (PINHO, 2009, Folha de S. Paulo). No trabalho de “gerenciamento da memória” operado por esse conjunto de manchetes de textos jornalísticos, parece ressoar (e portanto, fazer permanecer) os sentidos da “obrigatoriedade”, muito mais do que os da “matrícula facultativa”, fragmento que não é mencionado em nenhuma dessas manchetes.

em relação direta com as normativas da LDB 1996, o que fez com que o sintagma “de oferta obrigatória” se transformasse no centro da questão sobre a implantação do ensino de espanhol já num primeiro momento de interpretação desta lei pelos Conselhos Estaduais de Educação.

Lembre-mos de que a LDB – tal como já explicitamos anteriormente – já estipulava a presença de “uma língua estrangeira moderna” como disciplina obrigatória na parte diversificada do currículo de nível Médio. Esta língua, como vimos, deveria ser escolhida pela “comunidade escolar”, “dentro as possibilidades da instituição” (BRASIL, 1996, op. cit.). Essa contradição entre as normativas, *escolha de uma língua pela comunidade* (LDB), por um lado, e a *oferta obrigatória do espanhol* (Lei 11.161), por outro, abre os sentidos da Lei 11.161 e convoca à interpretação.

Alguns Conselhos Estaduais e mesmo Municipais de Educação, pressionados diante da necessidade de regulamentação e da impossibilidade de resolução desse impasse, elaboraram consultas a instâncias superiores que tinham esta questão como ponto principal a ser esclarecido.

Uma dessas solicitações de esclarecimentos, elaborada pelo Conselho Estadual de Educação de Sergipe e encaminhada ao Conselho Nacional de Educação (CNE) em 19 de abril de 2006, ilustra perfeitamente o modo como os sentidos da lei deslizam e sua interpretação não é unívoca.

Não nos interessará esmiuçar as respostas que a Câmara de Educação Básica (CEB) do CNE elaborou para as questões do Conselho de Sergipe, que figuram no Parecer N° 18/2007 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008). No entanto, é importante reconhecer que

Em Novodvorski (2008, op. cit.), encontra-se um vasto *corpus* do arquivo jornalístico sobre este assunto; também Lira (2005) traz um compilação de textos publicados na mídia brasileira e internacional “pós aprovação” e “pós sanção”.

este é o único documento oficial emitido por um órgão do Ministério da Educação cujo objetivo era esclarecer dúvidas das Secretarias ou dos Conselhos Estaduais de Educação sobre a implantação da Lei 11.161. Neste sentido, este *Parecer CNE/CEB* se constitui na primeira e, até o momento de conclusão esta tese, a única manifestação de interpretação da lei realizada por parte de um organismo federal.

Das cinco questões apresentadas pelo Conselho Estadual de Sergipe, três se vinculavam diretamente à questão da “obrigatoriedade de oferta” da Lei 11.161 em contraste com a “escolha de uma língua estrangeira moderna pela comunidade escolar” prevista pela LDB 1996:

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

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

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

Como já afirmamos, não vamos examinar com detalhes o Parecer CNE/CEB. Destacaremos, porém, neste momento, apenas o seguinte fragmento, que esclarece a primeira das perguntas acima e contém informação relevante para a discussão que estamos realizando:

Consideramos que a oferta da Língua Espanhola já está concretizada, se esta é a língua escolhida pela comunidade como primeira, ou seja, para ser a obrigatória. Neste caso, será uma outra (como as línguas inglesa, francesa ou ...) a língua estrangeira moderna que comporá o currículo escolar, em atendimento ao inciso III do artigo 36 da LDB, podendo a segunda língua ou outras, se for

possível diversificar a oferta facultativa, ser escolhida em razão das disponibilidades no corpo docente.

Entretanto, caberá destacar, que se a Língua Espanhola é a obrigatória em determinada escola, não se aplicará o indicado na Lei nº 11.161/2005, art. 1º, *caput*, concernente à matrícula facultativa. Nesse caso, a matrícula será obrigatória para o aluno, restando para matrícula facultativa do aluno a segunda língua moderna (e as demais, se houver) ministrada na escola (id., grifos do original).

Partindo desta interpretação do Parecer CEB/CNE sobre o modo como a Lei 11.161 dialoga com a LDB, acreditamos ser possível afirmar que esta que tem sido chamada de “Lei do Espanhol” se configura, na verdade, como uma *lei de ampliação da oferta de línguas estrangeiras no Ensino Médio* visto que, de acordo com as afirmações do parecer que destacamos acima e do modo como tem sido regulamentada pelos Conselhos Estaduais, a Lei 11.161 *obriga a oferta de ao menos duas línguas estrangeiras* nesse nível de ensino, sendo *uma obrigatória* a todos os alunos e de escolha da comunidade escolar e *outra, optativa*. Embora uma dessas duas posições deva ser sempre ocupada pela língua espanhola, que passa, portanto, a habitar o espaço escolar obrigatoriamente, temos que considerar o fato de que a Lei 11.161 promove a diversificação da oferta de ensino de línguas no Ensino Médio, e não sua restrição com a imposição do espanhol como língua “obrigatória”⁹⁸.

O segundo sitio de significação que encontramos neste primeiro artigo da Lei 11.161, o fragmento “gradativamente”, será retomado por meio da determinação expressa

⁹⁸ Neste sentido, vale comentar que a Lei nº 11.161/2005 tem sido chamada de “Lei do Espanhol”, numa alusão ao objeto principal sobre o qual legisla. De nosso ponto de vista, no entanto, acreditamos que essa interpretação parcializa e controla os sentidos da referida lei, impondo-lhe uma determinação que, considerando a análise que estamos elaborando neste momento, não nos parece adequada. Essa metonímia tem circulado não apenas na mídia e em órgãos governamentais – como o Ministério da Educação e as Secretarias Estaduais da Educação –, mas também em certos trabalhos acadêmicos (cf. MARTÍNEZ-CACHERO, 2008).

no parágrafo 1º: “O processo de implantação deverá estar concluído *no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei.*”

Estas especificações sobre o prazo para a oferta da língua espanhola ser efetivada nas redes oficiais de ensino foram interpretadas de acordo com as conveniências dos Conselhos Estaduais de Educação. Alguns estados, como Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, regulamentaram a Lei 11.161 em 2006 e 2007 respectivamente, com o início das aulas de espanhol nas escolas de suas redes previsto para o ano seguinte ao das regulamentações; esta normativa previa que em 2010 o ensino dessa língua estrangeira já estaria implementado integralmente nos três anos do Ensino Médio (ESTADO DO MATO GROSSO, 2006; ESTADO DO MATO GROSSO DO SUL, 2007). Outros Estados, porém, talvez a maioria, tomaram os “cinco anos, a partir da implantação desta Lei” como o prazo em que deveriam “começar” a cumpri-la, ou seja, em que poderiam iniciar o processo de implantação para a oferta do espanhol. Esta foi, por exemplo, a interpretação de Minas Gerais e Rio de Janeiro.

Nesta mesma direção, mas localizando-se num ponto já extremo, encontramos a interpretação que o Estado de São Paulo deu a este artigo da lei. Em janeiro de 2010, o governo estadual comunicou à imprensa que pretendia iniciar a oferta da língua espanhola nas escolas da rede apenas em agosto desse ano, justificando sua interpretação dos prazos para a execução da Lei 11.161 a partir de uma combinatória de fragmentos do Artigo 1º – “cinco anos, a partir da implantação desta Lei” – e do Artigo 7º – “Esta lei entra em vigor na data de sua publicação”, qual seja, 08 de agosto de 2005⁹⁹. Dessa forma, o governo de

⁹⁹ Até o momento em que terminamos este trabalho, março de 2010, o Conselho Estadual de Educação de São Paulo ainda não havia regulamentado a Lei 11.161. A previsão do início da oferta de ensino do espanhol no Estado foi divulgada pela mídia em janeiro deste ano, por ocasião do lançamento de um projeto não vinculado diretamente a essa implantação, que prevê a “diversificação curricular no ensino médio, relacionada à língua

São Paulo, dentro da margem de manobra que a possibilidade de interpretação da textualidade legal lhe permite, justifica a inclusão da disciplina língua espanhola nas escolas do estado no meio do transcurso do ano letivo, cujo início se dá habitualmente em fevereiro¹⁰⁰.

3.3.2. Artigos 2º, 3º e 4º: “horário regular”, “rede pública” vs. “rede privada” e “Centros de Ensino de Língua Estrangeira”

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

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

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

Seguindo nosso trabalho de interpretação da Lei 11.161, analisaremos três sítios de significação que detectamos nos artigos acima transcritos.

O primeiro sítio que se abre a diferentes possibilidades de interpretação encontra-se no artigo 2º: “horário regular de aula dos alunos”. Este fragmento traz à discussão as formas possíveis para a implementação de uma disciplina de “matrícula facultativa” por parte do aluno que deve se encaixar na grade curricular do Ensino Médio. O foco, portanto, está em como viabilizar a inclusão da oferta de uma segunda língua estrangeira (o espanhol

estrangeira moderna” (ESTADO DE SÃO PAULO, Resolução SE 83). Alguns dos textos que trazem essas informações são de *Folha de S. Paulo* (TAKAHASHI, 2010a e 2010b) e *Valor Econômico* (2010).

¹⁰⁰ Em entrevista ao jornal *Folha de S. Paulo*, o representante do Conselho Nacional de Educação, Sr. Cesar Callegari, comentando o início da oferta do espanhol na rede pública estadual de São Paulo apenas em agosto de 2010, afirmou: “Será inédito começar disciplina no meio do ano. Ou a implementação ocorrerá em 2011. É triste, houve tempo para preparação” (TAKAHASHI, 2010a, op. cit.).

ou outra língua, no caso dessa primeira ser escolhida pela comunidade como a língua obrigatória) apenas para aqueles alunos que tiverem interesse por cursá-la.

Uma vez mais, constatamos que as normativas das regulamentações promovidas pelos Conselhos de Educação apresentaram interpretações divergentes para um mesmo fragmento do texto legal.

A normativa do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, por exemplo, expressa em *Deliberação* de outubro de 2007, explica que “o horário regular de aula do aluno é o turno no qual ele se encontra matriculado” (ESTADO DO MATO GROSSO DO SUL, 2007, op. cit.).

Já em Minas Gerais, de acordo com a *Orientação* divulgada em dezembro de 2009 pela Secretaria de Educação Básica daquele estado, a segunda língua estrangeira, de matrícula facultativa – espanhol ou outra –, “deverá ser ofertada a turmas constituídas de no mínimo 25 (vinte e cinco) alunos, no contra turno em que o aluno estiver matriculado ou no 6º horário do turno diurno” (ESTADO DE MINAS GERAIS, 2009).

Por sua vez, o Parecer CNE/CEB afirma que “sendo as línguas estrangeiras modernas um importante componente do currículo escolar, este deve ser oferecido no horário regular de aulas, como bem indica o art. 2º da Lei Nº 11.161/2005, para as escolas mantidas pelo poder público” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008, op. cit.). Ao utilizar exatamente a mesma terminologia da textualidade legal, isto é, “horário regular de aulas”, o Parecer deixa aberta a possibilidade de que este sintagma seja interpretado como o fez o governo do Mato Grosso do Sul, implicando na *oferta da segunda língua na grade curricular do turno no qual os alunos estão matriculados*, ou como o interpretou o governo de Minas Gerais, interpretando “horário regular de aulas dos alunos” como “horário de

funcionamento do estabelecimento escolar”, o que abre a possibilidade de *oferta dessa disciplina no contra-turno*.

O segundo sítio de significação que encontramos nos artigos 2º, 3º e 4º da Lei 11.161 diz respeito às diferentes especificações para as “redes públicas de ensino” e a “rede privada”, tornando explícito, por parte deste texto legal, o reconhecimento das diferenças existentes entre o ensino público e o privado no Brasil.

Como vimos no Capítulo 1 deste trabalho, a questão do lugar do ensino privado na educação no país remonta à expulsão dos jesuítas com o édito de Pombal, de 1757, e aparece expressa na primeira legislação educacional republicana, de 1890 – que declarava ser “completamente livre aos particulares, no Districto Federal, o ensino primário e secundário” (BRASIL, 1890a, op. cit.).

O que a Lei 11.161 traz de inédito para o interior da legislação educacional, no entanto, é não apenas o reconhecimento da significativa presença da “rede privada” no setor da educação brasileira, mas também o da possibilidade de que cada sistema atue diferentemente para cumprir a oferta das línguas estrangeiras no Ensino Médio – determinação que, por si só, já seria suficientemente polêmica por instaurar a contradição “público vs. privado” no interior da textualidade legal. Temos neste sítio, portanto, a emergência, na textualidade legal, de aspectos de suas condições de produção¹⁰¹.

Neste sentido, quando o artigo 4º estipula que “A rede privada poderá tornar disponível esta oferta *por meio de diferentes estratégias* que incluam *desde* aulas convencionais no horário normal dos alunos *até* a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna”, os fragmentos por nós destacados colocam em funcionamento uma

¹⁰¹ Este fragmento apresenta indícios do que, no Capítulo 4 deste trabalho, com base em Zoppi-Fontana (2005), desenvolveremos como “relações com o exterior”.

indeterminação que configura as possibilidades a serem utilizadas por essa rede privada – “*diferentes estratégias*” –, deixando aberto um vão que tudo admitiria – “*desde ... até ...*”.

Essa indeterminação aponta para a legitimação de uma prática que já se dá em muitas escolas da rede privada de modo mais intenso desde os anos noventa – a partir da qual as línguas estrangeiras, maiormente o inglês, já são ensinadas por escolas de idiomas de modo totalmente alheio à grade curricular do estabelecimento. Neste sentido, acreditamos que este é um dos momentos cruciais de encontro das condições de produção com a textualidade jurídica, um ponto no qual a historicidade se faz presente produzindo efeitos.

Ademais, do ponto de vista do ensino de línguas estrangeiras em contexto escolar, acreditamos que este fragmento da lei funciona no sentido de explicitar aquilo que caracterizamos no Capítulo 2 deste trabalho como uma *disjunção entre a língua estrangeira da escola e a língua estrangeira dos cursos livres* – nesta textualidade legal denominados, aparentemente, como “Centros de Ensino de Língua Estrangeira” ou “Centro de Estudos de Língua Moderna”. Ou seja, os artigos 3º e 4º da Lei 11.161, ao preverem a implantação de “Centros de Ensino de Língua Estrangeira” nos sistemas públicos de ensino (artigo 3º) e a matrícula dos alunos “em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna” na rede privada (artigo 4º), materializam na textualidade jurídica essa disjunção, funcionando no sentido de legitimar uma prática que se vincula à memória sobre o ensino das línguas estrangeiras em contexto escolar que, a partir das LDB’s, se instaura no arquivo jurídico. Como vimos, segundo esse imaginário que ganha espessura e se estende pelo Brasil a partir dos anos 60, a escola “não ensina bem as línguas estrangeiras” e, por isto, essa disciplina pode ser concebida como um conteúdo extracurricular, podendo ser estudada de modo isolado, sem

vínculos com as demais disciplinas que compõem a grade do Ensino Médio, em centros e institutos que se dedicam exclusivamente a esse ramo de atividade.

Parece-nos que a aceitação desse imaginário como representativo da realidade foi o que levou o governo do Estado de São Paulo a dispor sobre o ensino de línguas estrangeiras na rede estadual num gesto que, acreditamos, se configura como a institucionalização da disjunção “língua da escola vs. língua dos cursos livres”: referimo-nos ao lançamento de um programa de ampliação da oferta de ensino de línguas estrangeiras para o Ensino Médio que prevê a contratação de escolas ou institutos privados de línguas para atender a uma demanda estimada de 650 mil estudantes da rede pública, caso as vagas nos cursos de inglês, espanhol ou francês dos Centros de Estudos de Línguas (CEL) mantidos pelo estado não sejam suficientes (RONCAGLIA, 2010) – atualmente, estão em funcionamento 94 CEL’s, sendo 20 no Município de São Paulo, 16 na Região Metropolitana e 58 em diferentes municípios do Estado.

De nosso ponto de vista, o programa ora divulgado pelo governo paulista evidencia o caráter de terceirização do ensino de línguas na rede estadual de ensino e promove abertamente a dissociação dessa disciplina dos demais conteúdos curriculares do Ensino Médio.

O terceiro sítio de significação desses parágrafos que estamos analisando se relaciona diretamente com o que afirmamos acerca do segundo sítio e encontra-se em duas designações aí já referidas: “Centros de Ensino de Língua Estrangeira” ou “Centro de Estudos de Língua Moderna”.

Colocados numa relação de aparente sinonímia, mas inseridos em cotextos diferentes – o primeiro, vinculado à rede pública de ensino e o segundo, à privada – estes fragmentos foram questionados pelo Parecer CNE/CEB, no qual se afirma que

a Lei nº 11.161/2005 introduz dois *termos estranhos à legislação e normas educacionais brasileiras*, sob a forma de substantivos próprios: Centros de Ensino de Língua Estrangeira e Centro de Estudos de Língua Moderna. Curiosamente, o primeiro mandado implantar-se nos “*sistemas públicos de ensino*” (*outro termo verdadeiramente esdrúxulo à legislação, normas e teorizações no Brasil*); e o segundo para ser eventualmente acessado pelos alunos da rede escolar privada. Daí a oportunidade de *registrar nossa curiosidade sobre a origem destes termos* e da concepção, ou melhor, da recepção pelos legisladores do País deste tipo de instituição no âmbito da “*educação escolar*” e da *Educação Básica dos brasileiros*. E, sobretudo, podemos aproveitar esta oportunidade para *consignar nossa dúvida sobre a legalidade de elemento desta natureza, em caráter impositivo para a arquitetura institucional dos sistemas de ensino e dos órgãos executivos dos entes federados* (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008, op. cit., grifos nossos).

Os fragmentos que sublinhamos dão destaque à relação de embate que este Parecer trava com o Poder Legislativo, projetado na figura dos “legisladores” quem, segundo podemos interpretar a partir do *dito* e do *não-dito* nesse documento do CNE/CEB, *desconhecem os termos da legislação e normas educacionais brasileiras, assim como o funcionamento da instituição escolar*. Esse desconhecimento, por parte dos legisladores, “da arquitetura institucional dos sistemas de ensino e dos órgãos executivos dos entes federados” leva a CEB a realizar uma análise dessas designações que aponta para uma interpretação radical: o do questionamento da “legalidade” dos termos da lei – em última instância, essa colocação põe em xeque a própria legalidade dessa norma jurídica como um todo.

Outro aspecto interessante a se notar nesse fragmento do Parecer CNE/CEB é o tom irônico que permeia a expressão “*registrar nossa curiosidade sobre a origem desses termos*”. Mais do que *curiosidade*, o documento do CNE/CEB opera no sentido de apontar que esse sítio de significação detectado por nós na textualidade legal produz interpretações que evidenciam as relações de força que entram em jogo nesse fragmento em que, como já apontamos, se legitima a disjunção entre o ensino de línguas estrangeiras e o a educação em contexto escolar. Essa resposta do parecer do CNE/CEB, ademais, é um indício de que

algumas fissuras abertas no arquivo jurídico não são passíveis de sutura, isto é, existem sítios de significação na textualidade legal que, pelo grau de indeterminação ou pela imprecisão com que funcionam, dificultam ou mesmo impossibilitam a interpretação por meio das instâncias jurídicas responsáveis por sua regulamentação.

3.3.3. Artigos 5º e 6º: os Conselhos Estaduais de Educação e a execução da Lei

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.

São dois os aspectos que destacamos desses artigos que nos restam analisar da Lei 11.161. O primeiro diz respeito à explicitação do papel dos Conselhos Estaduais de Educação na emissão das “normas necessárias à execução desta Lei”. Tal como já explicamos anteriormente, esses Conselhos foram criados pela LDB de 1961 e, desde então, são os responsáveis pela regulamentação da legislação educacional em nível estadual, já que as normativas educacionais implementadas a partir da década de 60 tendem a enfatizar a importância da adequação das leis às necessidades e realidades regionais do ensino no país. Ressaltamos, portanto, a existência de uma certa redundância nesse artigo 5º da Lei 11.161, se considerarmos que os Conselhos Estaduais de Educação têm suas funções definidas pela legislação educacional há várias décadas.

Neste sentido, parece-nos que os artigos 5º e 6º desta lei funcionam como tentativas do Poder Legislativo de controlar minimamente as vias para sua execução. Isto porque o cumprimento desta norma lhe escapa. A interpretação que dela farão os Conselhos

Estaduais e o modo como será executada competem a organismos totalmente alheios ao legislativo – e, mais do que alheios, como vimos, com interesses muitas vezes conflitantes, como os que detectamos nas declarações do Parecer CNE/CEB sobre a existência de “termos estranhos à legislação e normas educacionais brasileiras” na materialidade da Lei 11.161 ou na “dúvida sobre a legalidade” de algumas diretrizes nela estabelecidas (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008, op. cit.).

O segundo aspecto que destacamos do artigo 5º da Lei 11.161 diz respeito ao fragmento “condições e peculiaridades de cada unidade federada”, que, do nosso ponto de vista, entra em relação com sintagmas semelhantes observados na LDB de 1971 (“em que tal solução se aconselhe”), na Resolução de 1976 (“onde as condições o indiquem e permitam”) e na LDBEN de 1996, (“dentro das possibilidades da instituição”), que analisamos no capítulo anterior deste trabalho.

Além de nos parecer mais uma afirmação redundante dentro do que representa o trabalho de regulamentação efetuado por parte dos Conselhos Estaduais, acreditamos que este fragmento também corrobora a possibilidade das diversas interpretações que se podem realizar da lei – tais como as comentadas neste capítulo –, permitindo inclusive que, sob a justificativa dessas “condições e particularidades”, as interpretações possíveis para a implantação do ensino do espanhol no Ensino Médio possam flertar com a ilegalidade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS ACERCA DA INTERPRETAÇÃO DA LEI 11.161

Nossa análise da materialidade da Lei 11.161 indica que seu artigo 1º condensa o conteúdo sobre o qual se legisla, enquanto que os demais, todos, se constituem em tentativas de conter os sentidos que se abrem e expandem a partir da interpretação do que

está dito, isto é, significam a entrada em funcionamento do que chamamos de *processo de sutura* da textualidade jurídica.

No sentido de viabilizar a implantação dessa lei, o Parecer CNE/CEB aponta que “o texto da Lei nº 11.161/2005 apresenta-se com certos dispositivos que não primam pela clareza e pela sistemática, com elementos e de terminologia inconsistentes e estranhos à legislação e Diretrizes Curriculares Nacionais” e “Por estas razões justifica-se sobremaneira o tratamento das dúvidas já suscitadas na aplicação da Lei em questão, neste ato normativo, bem como a complementar orientação dos Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal, nas respectivas competências, conforme prevê seu próprio art. 5º.” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008, op. cit.).

A análise que realizamos, e que vai em outro sentido que não o de procurar “a verdade” das palavras dessa lei, permite-nos afirmar, a partir da observação do funcionamento de seus artigos e parágrafos, que a Lei 11.161 apresenta traços do que Orlandi definiu como “cicatrices”, ao observar como funcionavam as notas de rodapé em reedições, nos séculos XIX e XX, de textos dos séculos XVI e XVII (1990, op. cit.). Segundo a analista, essas notas representavam o lugar da tentativa de estabilização ou de “silenciamento” dos sentidos. Para nós, essas marcas são as que nos permitem abrir o texto e ver através de suas fissuras.

Neste sentido, no caso específico que estamos analisando, ou seja, as interpretações da Lei 11.161, e considerando as metáforas de “fissuras” de Zoppi-Fontana (2005, op., cit.) e de “cicatriz” de Orlandi (1990, op. cit.), diríamos que, tanto a textualidade legal, quanto as regulamentações que dela se fazem, apresentam marcas das *suturas* de um imaginário de univocidade dos sentidos. Preferimos *sutura* a *cicatriz* como metáfora que define o funcionamento da interpretação da lei porque acreditamos que, tanto no trabalho do

legislador na produção dos sentidos dessa textualidade, quanto no trabalho de interpretação realizado pelas instâncias jurídicas reconhecidas há uma operação voluntária e, como apontava Bittar (2009, op. cit.), mais ou menos consciente, de tentativa de contenção dos sentidos. Por isso dizemos que há *sutura*, isto é, funciona nesse processo interpretativo da textualidade jurídica sucessivas tentativas de fechamento das fissuras, de contenção dos sentidos. Essas suturas são elaboradas pelas instâncias jurídicas que têm o poder, e por isso, o direito a interpretar, neste caso, com vistas à regulamentação (e a consequente implantação) da lei.

Nesse processo de fechamento dos sentidos com o qual a lei é produzida e pelo qual é interpretada, não ocorre, de nosso ponto de vista, um fechamento espontâneo e/ou definitivo como o que poderia supor a imagem da cicatriz. Em nossa análise, a sutura se apresenta como uma etapa do processo de interpretação, mas não como seu estado final; ela é uma tentativa de contenção, mas não necessariamente a definitiva. Isto porque consideramos que os sentidos do texto da lei nunca se fecham, dado que sempre existem outras possibilidades de interpretação e reinterpretação, ou seja, de ruptura dessa sutura e de novas tentativas de contenção.

Para demonstrar o que estamos afirmando podemos retomar o processo de regulamentação pelo qual a lei 11.161 passou no Estado de São Paulo, descrito anteriormente. O Conselho Estadual de Educação, enquanto instância jurídica autorizada responsável pela implementação da lei, realizou sua interpretação da textualidade legal, segundo a qual a lei será cumprida com a oferta do ensino de espanhol para os alunos da 1ª série do Ensino Médio a partir de agosto de 2010. Esta interpretação se constituiria, no modo como estamos concebendo este processo, numa primeira sutura dessas fissuras que, como apontamos, a textualidade legal apresenta e que são justamente os lugares sobre os

quais deverá incidir a interpretação para a regulamentação e a implantação. Esta interpretação (esta sutura), no entanto, apesar de ser reconhecidamente possível – pois é autorizada pela legislação vigente no país, que concede autonomia de decisão ao estados –, pode ser colocada em questão, e novas fissuras, a partir dessa sutura, poderão se abrir: é exatamente o que acontece quando, ao comentar a interpretação do governo de São Paulo ao artigo 1º da Lei 11.161, o deputado Átila Lira, autor do projeto de lei que gerou esta norma jurídica, afirmou que “o prazo é para terminar a implantação, não começar” (TAKAHASHI, 2010a, op. cit.) ou ainda “parece uma saída de quem está com dificuldade [para a implantação]. Acho que cabe representação do Ministério Público” (TAKAHASHI, 2010b, op. cit.)¹⁰². Ao sugerir uma (sua) interpretação do prazo estipulado pela lei para a implantação da oferta do espanhol nas escolas, o deputado expõe outra (sua) forma de sutura do texto legal, que não coincide com a realizada pelo governo paulista; ao sugerir uma “representação do Ministério Público” que poderia determinar a inadequação daquela interpretação, ele afirma a presença de novas fissuras nos sentidos que a lei passou a ter após essa interpretação e a possibilidade de outras novas suturas.

Finalmente, gostaríamos de retomar algo que expusemos quando iniciamos a análise da materialidade da Lei 11.161 e explicamos que seu artigo 1º trazia diretrizes básicas para que se executassem suas normativas. Essas diretrizes, segundo nossa interpretação, diziam respeito ao *que, onde, como e quando* a lei estipulava. Há, no entanto, uma pergunta que essa materialidade legal não responde: *por quê*.

¹⁰² O texto citado esclarece que o “descumprimento de legislação educacional pode acarretar ação judicial por improbidade administrativa. Uma das punições ao gestor é a perda do cargo. Mas dificilmente as ações chegam a esse ponto, pois os Estados têm autonomia para implementar as normas” (id.). É interessante notar o apelo ao autor do projeto que gerou a Lei 11.161 como autoridade na interpretação de seus sentidos.

Por que incluir o espanhol como língua estrangeira no Ensino Médio?

A análise do processo legislativo pelo qual o Projeto de Lei 3.987/2000 do deputado Átila Lira se converteu na Lei 11.161, a que procederemos na segunda parte deste trabalho, tenta lançar luz sobre essa questão.

Em nossa procura pelos sentidos Lei 11.161, realizamos, na **Parte I** desta tese, um primeiro gesto de abertura do arquivo, no qual mobilizamos textualidades jurídicas que nos permitiram colocar essa lei em relação com a legislação educacional brasileira. A seguir, na **Parte II**, realizaremos um segundo gesto de abertura que incidirá, agora, sobre o designaremos como *arquivo legislativo*.

PARTE II

ARQUIVO LEGISLATIVO

&

LÍNGUA ESPANHOLA

NO BRASIL

CAPÍTULO 4

PROCESSO LEGISLATIVO E PROJETOS DE LEI PARA A INCLUSÃO DO ESPANHOL NA ESCOLA BRASILEIRA

1. INTRODUÇÃO

Quando, na tentativa de construir um *corpus* de análise, iniciamos nossa pesquisa sobre o Projeto de Lei que havia originado a Lei 11.161, nos deparamos com uma trama bastante obscura que dificultava a compreensão dos caminhos pelos quais havia tramitado esse projeto no âmbito legislativo até chegar à sanção presidencial.

Conhecer mais profundamente esses meandros pelos quais um Projeto de Lei (PL) deve transitar foi fundamental para compreender as *condições de produção* não apenas desta lei específica, mas do processo legislativo como um todo, o que contribuiu para nossa compreensão do modo como se constrói o que aqui denominaremos *arquivo legislativo* e possibilitou a seleção que realizamos dos PL's que constituirão nosso *corpus* de análise.

Com o objetivo de esclarecer os aspectos do processo legislativo que se mostrarão significativos para o desenvolvimento de nossa análise, num primeiro momento deste capítulo, efetuaremos uma descrição do processo de tramitação de um PL no Congresso Nacional, especialmente na Câmara dos Deputados.

No segundo momento, apresentaremos os PL's que foram apresentados ao Poder Legislativo nos últimos cinquenta anos com o objetivo de legislar sobre as línguas estrangeiras ensinadas na escola brasileira.

No terceiro momento, explicitaremos os textos que farão parte de nosso *corpus* de análise e também aspectos do processo legislativo no qual se inseriram.

Já no quarto e último momento deste capítulo, teceremos algumas considerações acerca do funcionamento das textualidades que compõem o que definiremos como *arquivo legislativo*, sobretudo a partir das regularidades que Zoppi-Fontana encontra quando caracteriza o arquivo jurídico (2005, op. cit.).

2. O PROCESSO LEGISLATIVO

A legislação brasileira prevê que a elaboração de uma norma jurídica pode se dar de diversas maneiras. No caso específico do processo que gerou a Lei 11.161, analisada no Capítulo 3 deste trabalho – bem como de outros PL's que constituirão o corpus da análise a que procederemos no Capítulo 5 – a apresentação do PL que a originou se deu por parte de um deputado federal à Câmara. Por este motivo, privilegiaremos, em nossa descrição, os procedimentos de tramitação dessa instância legislativa¹⁰³.

Com o intuito de esclarecer tanto o processo que transformou o PL 3.987/2000 em lei quanto a constituição de nosso corpus de análise de modo mais geral, passaremos à descrição resumida das fases que compõem o processo legislativo, baseando-nos em informações obtidas no *Regimento Interno da Câmara dos Deputados*¹⁰⁴.

¹⁰³ Se um PL é apresentado ao Senado Federal, o processo legislativo que deve atravessar possui suas particularidades, descritas no Regimento Interno dessa Casa Legislativa, mas é substancialmente semelhante ao que marca sua tramitação na Câmara dos Deputados. Como nos interessa, de modo especial, a tramitação do PL 3.987/2000, nos restringiremos à apresentação com mais detalhes do processo de tramitação dos PL's na Câmara.

¹⁰⁴ As informações sobre o *Processo Legislativo* estão disponíveis no portal oficial da Câmara na internet, (www.camara.gov.br) e a totalidade do *Regimento da Câmara dos Deputado* (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2009, op. cit.) em <http://www2.camara.gov.br/internet/legislacao/RegInterno.pdf>. É imprescindível, para a compreensão apurada dos termos legislativos que constam no *Regimento*, a consulta ao *Glossário* disponível em <http://www2.camara.gov.br/internet/glossario>, consulta em 20/07/2009.

2.1. O processo legislativo e os tipos de lei

De acordo com o *Regimento Interno*, denomina-se *Processo Legislativo* o conjunto de ações realizadas pelos diversos órgãos do Poder Legislativo com o objetivo de proceder à elaboração das *normas jurídicas* (ou *leis*) do país¹⁰⁵.

Para se criar ou modificar uma norma jurídica, é necessário um *Projeto de Lei* (PL), que pode ser apresentado à Câmara dos Deputados:

- por deputados federais, individual ou coletivamente;
- por uma Comissão da Câmara ou pela Mesa Diretora;
- pelo Senado Federal;
- pelo Presidente da República;
- pelo Supremo Tribunal Federal ou por Tribunais Superiores;
- pelo Procurador Geral da República; ou
- por iniciativa popular.

São três os *tipos de projeto* que podem ser apresentados à Câmara:

- *Projeto de Lei* (PL): regula matérias do Poder Legislativo e está sujeito à sanção ou ao veto do Presidente da República; compreende projetos de *Lei Ordinária* (a mais comum e habitual) e de *Lei Complementar* (que regula dispositivos da Constituição Federal);

¹⁰⁵ Vale a pena mencionar a definição que o *Glossário* do portal da Câmara apresenta para o termo *Processo Legislativo*: “sucessão de atos realizados para a produção de normas jurídicas”, disponível em <http://www2.camara.gov.br/glossario/p.html>, consulta em 20/07/2009. Chamamos a atenção para a identificação que aí se produz entre “processo legislativo” e “produção de norma jurídica”, sem que se faça referência ao fato de que muitos PL’s não se transformam em norma jurídica, ou seja, não *viram* leis – um vídeo desse mesmo portal apresenta uma estimativa de que mais de doze mil projetos tramitam simultaneamente pelos órgãos legislativos do país e apenas cerca de cento e quarenta são sancionados e se transformam efetivamente em leis anualmente – vídeo disponível em <http://www2.camara.gov.br/processolegislativo/apresentaVideo.html>, consulta em 20/07/2009.

- *Projeto de Decreto Legislativo*: regula matérias de competência exclusiva do Poder Legislativo, sem necessitar da sanção presidencial;
- *Projeto de Resolução*: regula matérias exclusivas do Poder Legislativo seguindo os procedimentos de uma Lei Ordinária.

A Câmara é, ademais, responsável pelas *Propostas de Emenda à Constituição* (PEC's).

2.2. A composição do PL, o regime de tramitação e a forma de apreciação

Quando um PL é entregue à Câmara dos Deputados, obrigatoriamente dois textos o compõem:

- a *ementa*, uma apresentação resumida dos pontos relevantes da proposição e que deve precedê-la, inaugurando a textualidade legal;
- a *proposição da lei*, ou seja, a redação do texto que se pretende transformar em norma jurídica, com seus artigos, parágrafos, incisos e alíneas, definidos de acordo com a proposta do(s) autor(es) do PL¹⁰⁶.

A maioria das proposições é acompanhada também de uma *justificação*¹⁰⁷, que consiste numa espécie de carta de apresentação do PL, escrita por seu autor com a finalidade de persuadir os parlamentares a aprovarem o projeto que propõem¹⁰⁸.

¹⁰⁶ De acordo com o *Regimento Interno da Câmara dos Deputados*, Título IV – Das Proposições, Capítulo I – Disposições Gerais, Art. 100, Parágrafo 1º: “Proposição é toda matéria sujeita à deliberação da Câmara” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2009, op. cit.).

¹⁰⁷ É importante reforçar o caráter optativo da presença de uma *justificação* escrita entre os documentos que constituem um PL. Segundo o *Regimento Interno da Câmara dos Deputados*, Título IV – Das Proposições, Capítulo I – Disposições Gerais, Art. 103, “A proposição poderá ser fundamentada por escrito ou verbalmente pelo Autor, e, em se tratando de iniciativa coletiva, pelo primeiro signatário ou quem este indicar, mediante prévia inscrição junto à Mesa.” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2009, op. cit.). Isto significa que não obrigatoriamente o proponente de um PL precisa apresentar uma justificação escrita de sua proposição.

¹⁰⁸ A compreensão desta composição básica de um PL será fundamental para o entendimento da organização de nosso corpus: *proposição* e *justificação* se constituirão nos objetos específicos sobre os quais recairão nosso foco de análise.

Para chegar ao *Plenário*, ou seja, para que possa ser levado à instância da votação pelo Poder Legislativo, um PL deve passar por diversas instâncias. De acordo com o *Regimento da Câmara* (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2009, op. cit.), o projeto deve ser apresentado à Mesa Diretora, composta pelo Presidente da Câmara, dois Vice-Presidentes e quatro Secretários, que contam com quatro Suplentes. É a Mesa que decide sobre o regime de tramitação do PL e o distribui para avaliação das Comissões pertinentes.

A definição do *regime de tramitação* de um PL é especificada pela Mesa Diretora que o recebe, e pode se dar por *urgência*, *prioridade* ou de forma *ordinária*. A principal diferença entre cada um desses regimes está nos prazos e nas formalidades que a tramitação do projeto deve cumprir.

Há, no entanto, várias maneiras de se acelerar a votação dos projetos que irão a Plenário. Uma delas é a solicitação, por parte da Mesa Diretora ou de membros da Câmara, da tramitação em regime de *urgência* de um PL que, neste caso, deverá ser votado num prazo máximo de 45 dias. Vencido esse prazo, caso esse projeto não tenha sido apreciado ou não se tenha chegado a uma deliberação, nenhuma outra matéria pode ser apreciada e/ou votada pela Câmara – acontece, então, o que se conhece como “trancamento de pauta”, um procedimento que obriga os deputados a apreciarem uma matéria específica, sob risco de verem estacionados todos os demais projetos que se encontram em tramitação.

Quando recebe um PL, a Mesa Diretora também deve dispor sobre a forma de *apreciação* que o projeto receberá, ou seja, sobre seu encaminhamento. São duas as possibilidades de apreciação pela Câmara dos Deputados: a *conclusiva* – quando um PL passa somente pelas Comissões, que têm o poder de aprová-lo ou rejeitá-lo, sem levá-lo

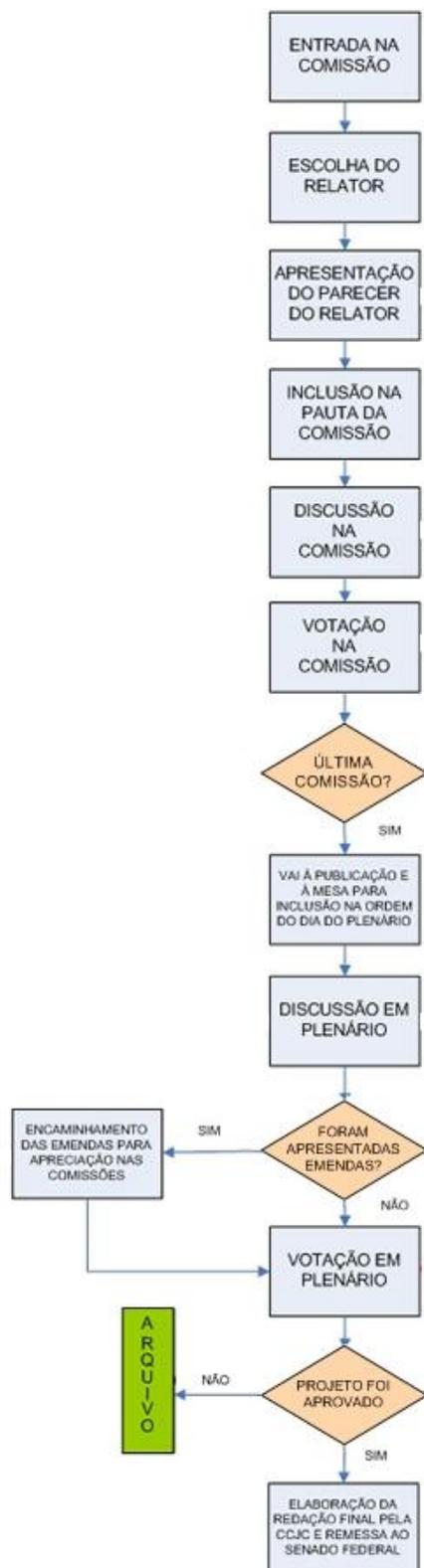
a Plenário (à exceção de haver um recurso avalizado por um décimo dos Deputados, exigindo que a proposição seja votada em Plenário) – e a *apreciação em Plenário*, que deverá deliberar sobre o projeto, após a avaliação das análises apresentadas pelas Comissões. Em ambos os modelos de apreciação, os PL's devem passar pela sanção presidencial para se tornarem lei.

O fluxograma a seguir resume esta etapa de tramitação inicial de um PL, após sua entrega à Mesa Diretora¹⁰⁹:



O próximo fluxograma ilustra a segunda forma de apreciação de um PL, a que prevê a votação em Plenário¹¹⁰. A imagem mostra o trâmite pelo qual passa a proposição após sua entrada para avaliação nas Comissões:

¹⁰⁹ Extraído de <http://www2.camara.gov.br/processolegislativo/fluxo/plTramitacao>, consulta em 20/07/2009. Para facilitar a compreensão do complexo processo que estamos descrevendo, bem como dirigir a atenção para nosso foco de interesse neste trabalho, realizamos um recorte nos dois fluxogramas aqui apresentados, preservando apenas os elementos centrais para a compreensão do trâmite dos PL's nas casas legislativas do país, optando por eliminar quadros explicativos de alguns itens das ilustrações.



¹¹⁰ Este é o regime pelo qual passou o PL que originou a Lei 11.161/2005, motivo pelo qual não apresentaremos o fluxograma relativo à Apreciação Conclusiva nas Comissões. Consulta em 20/07/2009, a <http://www2.camara.gov.br/internet/processolegislativo/fluxo/plTramitacao/plPlenario/index.html>.

De acordo com as etapas mencionadas no fluxograma, as proposições são analisadas por *Comissões Técnicas*, sendo que cada comissão possui um *Relator* que, ao escrever seu *Parecer* sobre um PL, pronuncia seu *Voto*, favorável ou contrário à aprovação do projeto por ele avaliado. O Relator pode ainda sugerir alterações no texto da lei apresentado no PL e, dependendo do regime de tramitação adotado para o projeto, tem o poder de aprová-lo, fazendo com que prossigam os trâmites do processo legislativo, ou rejeitá-lo, sujeitando-o ao arquivamento.

Todos os PL's passam obrigatoriamente pela *Comissão de Constituição e Justiça*, que avalia se estão ou não de acordo com a Constituição Federal, já que esta é a *Lei Maior* do país¹¹¹ e, portanto, nenhum PL pode ferir ou contrariar o estabelecido pelo texto constitucional. Este é um dos motivos principais pelos quais um PL pode ter sua *prejudicialidade* declarada¹¹².

A definição das Comissões temáticas pelas quais um PL terá de ser avaliado é feita pela Mesa Diretora com base no conteúdo da proposição do projeto. Atualmente, a Câmara conta com vinte *Comissões Permanentes*¹¹³.

Se a proposição obtiver voto favorável dos relatores das Comissões Temáticas e for por elas aprovadas, será, então, encaminhada ao Plenário.

¹¹¹ Designação mencionada em <http://www2.camara.gov.br/processolegislativo/apresentaVideo.html>, consulta em 15/02/2008.

¹¹² Segundo o *Glossário* do portal da Câmara dos Deputados que esclarece algumas especificidades de termos utilizados no âmbito legislativo, a declaração de *prejudicialidade* de um projeto “impede a sujeição de uma proposição a votos, determinando seu arquivamento sem deliberação”; disponível *on line* em <http://www2.camara.gov.br/glossario/p.html>, consulta realizada em 20/07/2009.

¹¹³ Para que se tenha ideia da variedade de temas das Comissões Permanentes em exercício atualmente na Câmara dos Deputados, apontamos alguns exemplos: Comissão de Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável; Comissão de Finanças e Tributação; Comissão de Ciência e Tecnologia, Comunicação e Informática; Comissão de Defesa do Consumidor; Comissão de Direitos Humanos e Minorias; Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania e Comissão de Educação e Cultura; as duas últimas são as que nos interessarão neste trabalho, já que por elas tramitaram os PL's que analisaremos mais adiante.

2.3. A votação em plenário e a possibilidade de emenda

O procedimento de votação no plenário, última etapa do processo legislativo, é o seguinte: primeiramente, publica-se a proposição no *Diário da Câmara*, que é distribuído a todos os parlamentares, para que tomem ciência do conteúdo das votações nas quais deverão participar – nessa publicação, encontram-se todos os textos produzidos durante a tramitação da proposição (a saber, o *Projeto de Lei* apresentado à Câmara, suas *Ementa e Justificação*, os *Pareceres* dos relatores das Comissões que o avaliaram e as possíveis *Emendas* que o texto original recebeu); em seguida, o projeto entra na *Ordem do Dia*, que é a agenda de trabalho do Plenário, quando será discutido e votado pela totalidade dos deputados.

O Presidente da Mesa é o responsável pela condução das votações, bem como por determinar o regime que terão, podendo ser *simbólica*, *nominal* ou *secreta*. Será simbólica quando houver consenso previamente estabelecido entre os membros da Câmara; será nominal quando os deputados declararem seus votos individualmente e, finalmente, secreta, quando realizada sem que tome conhecimento do voto de cada deputado. Ao final da seção, é também o Presidente da Mesa quem lê o resultado do painel eletrônico e afirma a *aprovação* ou a *rejeição* da proposição votada.

Depois de aprovado pela Câmara, todo PL deve ir para o Senado Federal, onde deverá ser apreciado em processo cujo trajeto é fundamentalmente semelhante ao já descrito da Câmara dos Deputados, passando também por Comissões cujos relatores produzem pareceres que avaliam a proposição. Lido em Plenário, o PL pode ser aprovado, emendado ou rejeitado pelo Senado. Se for aprovado sem emendas, é encaminhado diretamente à sanção presidencial para transformar-se em norma jurídica.

Entretanto, se, em qualquer instância de tramitação – em alguma Comissão, em Plenário, na Câmara ou no Senado Federal ou no momento da sanção pelo Presidente da República –, alguma *emenda* ao texto original for proposta, o PL volta ao ponto de partida de análise das proposições, tendo de passar novamente pelas Comissões Permanentes da Câmara, que aceitarão ou rejeitarão a emenda proposta. Após discussão na Câmara, caso se decida pela rejeição da emenda, o projeto é encaminhado à sanção do Presidente da República e o propositor da emenda é notificado acerca dessa rejeição; caso haja aceitação da emenda, todo o trajeto de tramitação na Câmara e no Senado deve ser percorrido novamente para que o PL seja, finalmente, encaminhado à sanção.

O Presidente, por sua vez, ainda pode vetar a proposição, total ou parcialmente. Neste caso, o projeto retorna à Câmara dos Deputados, que pode confirmar ou derrubar o veto do Presidente. Se o veto é confirmado, o projeto é encaminhado para arquivamento, mas, se é derrubado, o projeto deverá permanecer em sua forma original e será reencaminhado à Presidência para sanção.

Realizado este detalhamento do que nos parece fundamental do Processo Legislativo para poder proceder à análise dos PL's, apresentaremos, a seguir, os PL's referentes à inclusão do espanhol como língua estrangeira na escola brasileira apresentados à Câmara dos Deputados ou ao Senado Federal a partir da segunda metade do século XX. Dentre esses projetos, destacaremos os que constituirão nosso *corpus* de análise.

3. A ABERTURA DO ARQUIVO E A FORMAÇÃO DO CORPUS

O PL 3.987/2000, tal como já afirmamos neste trabalho, foi convertido em lei após ter tramitado por cinco anos no Congresso Nacional e receber a sanção presidencial em 05 de agosto de 2005. Também já nos referimos a nossa interpretação da Lei 11.161 como um *acontecimento discursivo*.

Essa interpretação nos levou a realizar um procedimento de investigação sobre o processo de produção da referida lei que nos colocou em contato, num primeiro momento, com os demais textos que compunham o projeto do deputado Átila Lira: a ementa e a justificção, os pareceres das Comissões Permanentes e as emendas propostas. O trabalho de análise destes textos, por sua vez, nos remeteu a documentos que compunham outros projetos de lei, anteriormente apresentados à Câmara dos Deputados ou ao Senado Federal, cujo objeto tratado era o mesmo: a inclusão da língua espanhola como disciplina na escola brasileira.

Considerando todos esses textos anteriores como constitutivos das condições de produção do PL 3.987/2000, nos vimos diante da obrigação de proceder a uma ampliação de nosso *corpus* de análise, executando uma abertura do *arquivo* que nos proporcionasse uma interpretação mais coerente desse PL. Assim, além das relações que pudemos estabelecer a partir do trabalho com o arquivo jurídico que realizamos na Parte I desta tese, a partir deste momento trataremos de abordar outros aspectos das condições de produção da Lei 11.161: aqueles que se vinculam a seu processo de produção no interior das instâncias legislativas.

Para isto, operamos um recorte no que já antecipamos que chamaremos *arquivo legislativo* que inclui, além daqueles que compõem o PL que originou a Lei 11.161, uma

série de textos extraídos de outros projetos de lei apresentados desde a década de 1950 que, por diferentes circunstâncias, não se converteram em norma jurídica, mas que nos interessam enquanto parte de um arquivo que coloca em relação, de acordo com as palavras de Guilhaumou & Maldidier, *a materialidade da língua e a história* (1997, op. cit.: 169).

Por meio da análise da *justificação* do PL 3.987/2000¹¹⁴, encontramos os primeiros indícios sobre outros PL's que poderíamos selecionar para compor nosso *corpus* de análise:

Inúmeros projetos tramitaram nesta Casa com o mesmo objetivo que ora propomos. Muitos foram arquivados e outros, prejudicados. *Um, especialmente, apresentado em 1993, por iniciativa do Poder Executivo* deveria também ter sido prejudicado, pois trazia proposta que contrariava o espírito aberto da LDB (grifos nossos)¹¹⁵.

Este fragmento explicita os vínculos que este projeto possui com outros anteriormente apresentados à Câmara dos Deputados. Ao trabalhar essas relações com outros projetos, a materialidade deste PL expõe dois aspectos que comprovam a pertinência, para nossa análise, de proceder à abertura do arquivo legislativo:

- o primeiro aspecto surge da relação que se estabelece a partir do sintagma nominal “inúmeros projetos” e dos adjetivos “arquivados” ou “prejudicados”; essa série de termos vinculam o PL às tentativas já realizadas para legislar sobre essa matéria e, ao mesmo tempo, à incompletude desses processos; a partir desta observação, pudemos justificar a relevância, para nosso trabalho de pesquisa, de buscar no interior do arquivo legislativo esses outros “inúmeros projetos”;

¹¹⁴ A *Proposição* e a *Justificação* do PL 3.987/2000 podem ser consultadas no *Diário da Câmara dos Deputados* de 10/03/2001, p. 00923, disponível no site da Câmara em *Publicações e Estudos* em <http://www2.camara.gov.br/publicacoes>; consulta em 12/01/2008. Estão também disponíveis no Anexo 7 (impresso) desta tese.

¹¹⁵ Neste ponto apenas estamos chamando a atenção para as relações que esta textualidade estabelece com outros PL's. Outros aspectos desse fragmentos serão desenvolvidos mais adiante neste trabalho.

- o segundo aspecto opera, de certo modo, na contramão do primeiro, já que substitui a generalização do sintagma “inúmeros projetos” pela particularização de “um, especialmente, apresentado em 1993, pelo Poder Executivo”, com a referência explícita à data e ao autor do projeto; esta especificação nos propiciou a primeira indicação de um PL que deveria formar parte do arquivo a ser analisado.

A seguir, apresentamos os resultados de nossa busca no arquivo legislativo e a seleção dos documentos que formarão nosso *corpus* de análise.

3.1. Escarafunchando o arquivo

Para encontrar os “inúmeros projetos” que tramitaram no Poder Legislativo com o objetivo de incluir a língua espanhola como disciplina nas escolas brasileiras, procuramos os projetos de lei organizados e disponíveis nos portais da *Câmara dos Deputados* e do *Senado Federal*¹¹⁶.

Também tivemos acesso ao estudo técnico de Barros (2001), um relatório elaborado pela especialista a pedido da Consultoria Legislativa da Área de Educação, Desporto, Bens Culturais, Diversões e Espetáculos Públicos durante o processo de análise do PL 4004/1993 por parte da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados. Por isso o tomamos, em algumas ocasiões de nossa reflexão, como ponto de referência e contraste na exposição dos dados que pudemos apurar para este trabalho.

¹¹⁶ Vale comentar este recente modelo de organização de arquivos (e, em particular, do arquivo legislativo com o qual trabalhamos): a conversão de documentos produzidos em papel e organizados numa biblioteca (arquivo material) em um arquivo virtual, cuja disponibilização por meio da internet, por um lado, democratiza o acesso aos dados e, por outro, constitui novos gestos de interpretação, que recortam e reorganizam este *novo* arquivo.

Apresentaremos a seguir não somente os resultados obtidos, mas também nossa metodologia de pesquisa do arquivo.

3.1.1. Projetos para a inclusão da língua espanhola

Por meio de consulta aos registros dos PL's disponíveis no portal da *Câmara dos Deputados*, na seção *Projetos de Lei e outras Proposições*, ao preencher o campo de busca por “assunto da proposição” com os sintagmas “língua espanhola”, “idioma espanhol” ou simplesmente o termo “espanhol”, obtivemos como resultado o registro de *dezenove projetos de lei já encaminhados à Câmara* com o intuito de criar normas jurídicas que implantassem o ensino da língua espanhola em diferentes níveis do sistema educacional brasileiro.

Utilizando o mesmo procedimento de busca no portal do Senado Federal, na seção *Atividade Legislativa*, subseção *Projetos e Matérias*, encontramos o registro de *sete projetos de lei apresentados por senadores* com objetivo semelhante¹¹⁷.

A seguir, apresentaremos os PL's apresentados à Câmara e ao Senado que propunham a inclusão do espanhol como língua estrangeira nas escolas brasileiras.

3.1.1.1. Projetos de Lei encaminhados à Câmara dos Deputados

Por meio da consulta à *Tramitação das Proposições*, disponível no portal da Câmara na seção *Projetos de Lei e outras Proposições*¹¹⁸, tivemos acesso aos dados

¹¹⁷ Segundo dados da Consultoria Legislativa elaborada por Barros, “do ano de 1958 até os dias de hoje foram apresentados quinze projetos de lei, na Câmara dos Deputados, versando sobre o ensino da língua espanhola”; já no Senado Federal, a autora afirma que “foram apresentados três sendo que dois foram arquivados no final da legislatura e reapresentados pelos autores na legislatura seguinte” (op.cit.: 6). A especialista não explicita sua metodologia de pesquisa, mas acreditamos ser importante ressaltar a discrepância entre os números que encontramos e os apresentados por ela mesma.

fundamentais dos dezenove projetos que tramitaram nessa Casa Legislativa. Colocamos a seguir algumas informações básicas sobre cada um: número do projeto de lei, nome de seu autor, data de apresentação e do último momento de sua tramitação, além de sua ementa¹¹⁹.

	Nº do PL	Data de apresentação	Autor da Proposição / Partido (Estado)	Data do último trâmite
1	4606	15/10/1958	Poder Executivo	15/04/1971, arquivado
	Ementa: Altera o Decreto-lei 4244, de 09 de abril de 1942, no que se refere ao aprendizado do idioma espanhol nos dois ciclos do ensino secundário.			
2	4589	29/11/1977	Dep. Daniel Silva / PP (RJ)	02/03/1979, arquivado
	Ementa: Inclui, no currículo plenos dos estabelecimentos de ensino de primeiro e segundo graus, o estudo do idioma espanhol.			
3	6547	13/08/1982	Dep. Airton Soares / PT (SP)	02/02/1983, arquivado
	Ementa: Modifica a redação do ‘caput’ do Artigo Sétimo da Lei 5692, de 11 de agosto de 1971, que ‘Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de primeiro e segundo graus, e dá outras providências’.			
	Explicação: Incluindo o estudo do idioma espanhol nos currículos.			
4	396	12/04/1983	Dep. Antonio Pontes / PDS (AP)	15/09/1985, arquivado
	Ementa: Altera a redação do Artigo Sétimo da Lei 5692, de 11 de agosto de 1971, que Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de primeiro e segundo graus, e dá outras providências.			
	Explicação: Incluindo o estudo do idioma espanhol nos currículos.			

¹¹⁸ Disponível em <http://www2.camara.gov.br/proposicoes>, acesso em 24/07/2009. Colocamos no Anexo 2 (impresso) a reprodução da página web que ilustra os itens direcionadores da pesquisa. Este número adquire maior relevância quando comparado ao de projetos de semelhante teor envolvendo outras línguas estrangeiras, como o francês e o inglês, tal como mostraremos em seguida neste capítulo.

¹¹⁹ Os três projetos sombreados são os que constituem nosso corpus específico de análise.

5	447	12/04/1983	Dep. Francisco Dias / PMDB (SP)	01/02/1987, arquivado
	<p>Ementa: Acrescenta um Parágrafo ao Artigo Sétimo da Lei 5692, de 11 de agosto de 1971, que Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de primeiro e segundo graus, e dá outras providências.</p> <p>Explicação: Incluindo no currículo escolar, em caráter de livre escolha do estudante, um dos idiomas: espanhol, italiano, francês, alemão e inglês.</p>			
6	867	05/05/1983	Dep. Israel Dias Novaes / PMDB (SP)	28/11/1983, arquivado
	<p>Ementa: Inclui, no currículo pleno dos estabelecimentos de ensino de segundo grau, o idioma espanhol.</p>			
7	2150	27/04/1989	Dep. Osvaldo Sobrinho / PTB (MT)	13/05/1993, prejudicado pela aprovação de substitutivo ao PL 1258/88 (LDB)
	<p>Ementa: Fixa as Diretrizes e Bases da educação nacional.*</p> <p>* De acordo com o Capítulo III, Artigo 42, inclui o ensino de Língua Espanhola no núcleo comum obrigatório em âmbito nacional para o Ensino Médio ou de 2º Grau.</p>			
8	2195	28/04/1989	Dep. Tadeu França / PDT (PR)	02/02/1991, arquivado
	<p>Ementa: Dispõe sobre a obrigatoriedade da pluralidade do ensino de línguas estrangeiras nos currículos das escolas públicas de primeiro e segundo graus.</p> <p>Explicação da Ementa: Dando opção ao aluno de escolher um ou dois idiomas, seja a língua inglesa, francesa, espanhola, italiana ou alemã.</p>			
9	3811	10/10/1989	Dep. Antonio Carlos Konder Reis / PDS (SC)	13/05/1993, prejudicado pela aprovação de substitutivo ao PL 1258/88 (LDB)
	<p>Ementa: Dispõe sobre o ensino das línguas alemã, espanhola e italiana em estabelecimentos de primeiro e segundo graus.*</p> <p>* Restrito à região sul do país.</p>			

10	5791	10/10/1990	Dep. Omar Sabino / PDS (AC)	02/02/1991, arquivado
	Ementa: Dispõe sobre a inclusão do idioma espanhol, nos currículos do ensino do segundo grau, e dá outras providências.			
11	2277	21/11/1991	Dep. Carlos Cardinal / PDT (RS)	11/11/1993, arquivado
	<p>Ementa: Dispõe sobre o ensino de língua estrangeira moderna no ensino fundamental e médio, e dá outras providências.*</p> <p>* A proposição menciona “uma língua estrangeira moderna como disciplina obrigatória” para o 1º e o 2º graus, mas especifica que os Estados brasileiros que fazem fronteira com o Mercosul – RS, SC, PR e MS – “deverão incluir o ensino da língua espanhola nos currículos escolares, sem prejuízo do ensino de outras línguas estrangeiras modernas”.</p>			
12	3998	08/07/1993	Dep. Jones Santos Neves / PL (ES)	02/02/1995, arquivado
	<p>Ementa: Dispõe sobre a qualidade de vida pela educação e dá outras providências.</p> <p>Explicação da Ementa: Obrigando o ensino do idioma espanhol, dentre outras providências.</p>			
13	4004	09/07/1993	Poder Executivo	10/03/2006, arquivado
	<p>Ementa: Torna obrigatória a inclusão do ensino de língua espanhola nos currículos plenos dos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus.</p> <p>Nova Ementa do Substitutivo do Senado: Dispõe sobre a obrigatoriedade da implantação da língua espanhola nos currículos plenos dos estabelecimentos de ensino médio.*</p> <p>Explicação da Ementa: Obrigando o ensino do idioma Espanhol.</p> <p>* Tal Substitutivo da Ementa original foi incorporado pelo Senado Federal em 08/09/1999.</p>			
14	425	04/05/1995	Dep. Franco Montoro / PSDB (SP)	24/05/1995,apensado ao PL 4004/93.
	Ementa: Dispõe sobre o ensino obrigatório da língua espanhola nos estabelecimentos de ensino de segundo grau.			
15	594	08/06/1995	Dep. Rita Camata / PMDB (ES)	25/08/1995,apensado ao PL 4004/93.
	Ementa: Faculta o ensino da língua espanhola nos currículos plenos dos estabelecimentos de ensino de primeiro e segundo graus.			

16	1105	18/10/1995	Dep. Agnelo Santos Queiroz Filho / PC do B (DF)	29/11/1995, devolvido ao autor
17	3987	15/12/2000	Dep. Átila Lira / PSDB (PI)	Transformado em norma jurídica
18	4621	09/05/2001	Dep. Enio Bacci / PDT (RS)	27/12/2002, arquivado
19	667	09/04/2007	Dep. Manoel Junior / PSB (PB)	04/10/2007, arquivado

Como podemos observar, os projetos 447/1983, 2195/1989 e 3811/1989 (respectivamente de número 5, 8 e 9 no quadro acima) versam sobre o que poderíamos chamar de “pluralidade” na oferta das línguas estrangeiras a serem ensinadas nas escolas do país. Os dois primeiros incorporam várias línguas às opções a serem oferecidas, como italiano, alemão, francês e inglês, além de espanhol; já o último, ao referir-se especificamente à realidade da região sul do país, exclui o francês e o inglês e propõe a inclusão do espanhol, em razão do contato fronteiriço, e do italiano e do alemão, por serem línguas de imigração com forte presença naquela região.

Já o PL 4621/2001 (número 18 no quadro), não especifica, em sua Ementa, qual(is) língua(s) deveria(m) ser oferecida(s) caso esse projeto fosse transformado em lei; no entanto, a justificção de seu autor coloca “inglês e espanhol” como línguas exigidas atualmente no mercado de trabalho no país, o que nos leva a concluir que esse projeto pode também enquadrar-se no que chamamos “pluralidade de oferta”, mas sem especificação.

Todos os demais quinze projetos que pudemos encontrar em nossa pesquisa do arquivo legislativo no âmbito da Câmara dos Deputados dispõem exclusivamente sobre o ensino do espanhol como língua estrangeira nos estabelecimentos educacionais (de ensino fundamental e/ou médio) do Brasil.

3.1.1.2. Projetos de lei apresentados ao Senado Federal

Por meio de consulta à seção *Atividade Legislativa*, subseção *Projetos e Matérias*, disponível no portal do Senado Federal¹²⁰ – e utilizando o mesmo procedimento para o preenchimento dos campos de busca descrito acima quando detalhamos nossa pesquisa no portal da Câmara dos Deputados –, obtivemos a seguinte lista de PL's apresentados por senadores com o fim de incluir a língua espanhola como disciplina escolar. A organização do quadro segue o padrão que utilizamos na exposição dos PL's da Câmara, isto é, número do projeto de lei, nome de seu autor, data de apresentação e do último momento de tramitação e ementa:

¹²⁰ Disponível em <http://www.senado.gov.br/sf/atividade/materia/default.asp>, acesso em 28/07/2009. No Anexo 3 (impresso) encontra-se a reprodução da página web que ilustra os itens direcionadores da pesquisa. Destacamos com sombreado o PL que fará parte de nosso corpus de análise.

	Nº do PL	Data de apresentação	Autor da Proposição / Partido (Estado)	Data do último trâmite
1	35	19/10/1987	Fernando Henrique Cardoso / PMDB (SP)	17/12/1990, arquivado (fim da legislatura)
	Ementa: Dispõe sobre o ensino obrigatório da língua espanhola nos estabelecimentos de Primeiro Grau.			
2	48	03/04/1991	Fernando Henrique Cardoso / PSDB (SP)	11/04/1997, arquivado (fim da legislatura)
	Ementa: Dispõe sobre o ensino obrigatório da língua espanhola nos estabelecimentos de Primeiro Grau.			
3	200	06/06/1991	Márcio Lacerda / PMDB (MT)	11/04/1997, arquivado (fim da legislatura)
	Ementa: Dispõe sobre o ensino obrigatório da língua espanhola, nos estabelecimentos de Segundo Grau.			
4	408	12/12/1991	Nelson Wedekin / PDT (SC)	11/04/1997, arquivado (fim da legislatura)
	Ementa: Torna obrigatório o ensino de língua e literatura espanhola nas escolas de Segundo Grau.			
5	88	16/06/1992	Pedro Simon / PMDB (RS)	11/04/1997, arquivado (fim da legislatura)
	Ementa: Dispõe sobre o ensino da língua espanhola nos estados limítrofes com os países formadores do Mercosul.			
6	38	08/03/1995	Pedro Simon / PMDB (RS)	11/08/1998, prejudicado
	Ementa: Dispõe sobre o ensino da língua espanhola nos estados limítrofes com os países formadores do Mercosul.			
7	4	18/02/2003	Romero Jucá / PMDB (RO)	12/03/1007, prejudicado
	Ementa: Dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão da língua espanhola nos currículos do ensino fundamental e médio.			

De acordo com os dados que pudemos levantar em nossa pesquisa, os PL's 48/1991 e 38/1995 (números 2 e 6 no quadro acima) consistem em reapresentações efetuadas pelos dos PL's 35/1987 e 88/1992 (números 1 e 5), respectivamente, posto que esses projetos

havia sido arquivados automaticamente no final dos mandatos dos senadores que os apresentaram pela primeira vez. Consideraremos, portanto, esses quatro projetos como dois blocos: o primeiro, de autoria do senador Fernando Henrique Cardoso, comporta os PL's 35/1987 e 48/1991 e o segundo, de Pedro Simon, os PL's 88/1992 e 38/1995.

Assim sendo, tendo em conta as ementas destes projetos apresentados ao Senado, temos um PL (apresentado duas vezes, de números 35/1987 e 48/1991) cuja finalidade era legislar sobre a inclusão do espanhol como língua estrangeira nas escolas de Primeiro Grau¹²¹; dois PL's (200 e 408/1991) que o faziam nas escolas de Segundo Grau¹²²; um PL (4/2003) que pretendia legislar sobre os dois níveis, Ensino Fundamental e Médio; e um PL (também apresentado duas vezes, de números 88/1992 e 38/1995) que não menciona em que níveis se daria a obrigatoriedade proposta, limitando-se a especificar a região do Brasil sobre a qual deveria legislar (“estados limítrofes com os países formadores do Mercosul”).

Ao contrário do que ocorreu em alguns dos projetos apresentados à Câmara dos Deputados, nos quais o espanhol aparecia ao lado de outras línguas estrangeiras que também seriam incorporadas ao sistema de ensino do país, todos os PL's encaminhados ao Senado Federal em que aparecia a intenção de legislar sobre a presença da língua espanhola na escola brasileira pretendiam implantá-la como disciplina em algum de seus níveis (fundamental ou médio), senão nos dois, de modo exclusivo¹²³.

¹²¹ Como já comentamos na Parte I desta tese, essa nomenclatura foi alterada na LDB de 1996, quando esse nível passou a se denominar Ensino Fundamental.

¹²² Após a LDB de 1996, Ensino Médio.

¹²³ Essa “exclusividade” contrariava o preconizado pelas LDB's, como já afirmamos no Capítulo 2 deste trabalho.

3.1.2. Projetos para a inclusão de outras línguas estrangeiras na Câmara e no Senado

O Senado Federal não registra projetos de lei que tenham sido apresentados para legislar sobre a inclusão de outras línguas estrangeiras, além do espanhol, no sistema de ensino brasileiro.

Na seção de proposições da Câmara dos Deputados encontram-se oito registros, cronologicamente organizados, de PL's que contêm a expressão "língua francesa". Para "língua inglesa" aparecem dezoito registros¹²⁴. Nesse conjunto de projetos, no entanto, a maioria das proposições, apesar de envolverem a circulação destas línguas e seus falantes de alguma maneira, não se relacionam nem mesmo indiretamente a seu ensino. Entre os dezoito registros encontrados com "língua inglesa", apenas quatro se relacionam ao ensino dessa língua: três já foram citados quando nos referimos aos PL's que apresentavam propostas de ensino que incluíam a oferta de várias línguas, entre elas o espanhol – o PL 447/1983, do deputado Francisco Dias; o PL 2195/1989, do deputado Tadeu França; e o PL 4621/2001, do deputado Enio Bacci –; o terceiro projeto, o PL 2072 apresentado em 1969, segundo sua ementa, "assegurava aos professores de francês e inglês, formados por universidades estrangeiras, o exercício do magistério dessas disciplinas por estabelecimentos de ensino médio do país". Portanto, nos registros com "língua inglesa" não há nenhum PL apresentado à Câmara dos Deputados que objetivasse realizar a passagem da identificação "língua estrangeira moderna=inglês" para o nível do arquivo jurídico¹²⁵.

¹²⁴ Consulta realizada ao site da Câmara dos Deputados, <http://www2.camara.gov.br/proposicoes>, em 17/01/2010.

¹²⁵ Esta ausência de PL's que façam referência ao ensino da língua inglesa na escola brasileira se constitui, do nosso ponto de vista, em mais uma evidência de que essa língua é tida por todos como "a língua estrangeira da escola", tal como já afirmamos anteriormente neste trabalho.

Já nas referências à “língua francesa”, apenas um projeto nos interessa especialmente, por ser o único que pede a inclusão do ensino dessa língua especificamente nas escolas do país. Referimo-nos ao PL 310/1995, de autoria do deputado Laíre Rosado, do PMDB do Rio Grande do Norte. A *ementa* da proposição declara que esse PL “torna obrigatória a inclusão do ensino da língua francesa nos currículos plenos dos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus”.

A *Justificação* do deputado Laíre Rosado para sua proposta de inclusão da língua francesa partia da seguinte afirmação:

Em 1993, o Poder Executivo, pela Mensagem Nº 415/93, tomou a iniciativa de restaurar o ensino obrigatório da língua espanhola nos estabelecimentos de 1º e 2º graus.

Pois bem, cremos também oportuno que se resgate o ensino da língua francesa para os estudantes brasileiros.

O PL de Rosado originou-se, portanto – como o próprio deputado afirma no fragmento citado acima –, como reação ao PL 4.004/1993, apresentado pelo Poder Executivo.

Porém, sua tramitação foi bastante mais curta. Tendo sido apresentado em Plenário no dia 11 de abril de 1995, a Mesa Diretora deliberou por sua “devolução ao autor” em 04 de maio do mesmo ano: amparada no Artigo 137, Parágrafo 1º, Inciso II, Alínea “B” do *Regimento Interno da Câmara* (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2009, op. cit.), alegou que o PL do deputado Laíre Rosado versava “sobre matéria evidentemente inconstitucional”¹²⁶.

3.2. Algumas considerações sobre as línguas estrangeiras nos PL’s

De acordo com os dados que apresentamos neste capítulo, nossa pesquisa do arquivo legislativo apontou o registro de *vinte e seis PL’s* – dezenove da Câmara dos

¹²⁶ Este dado nos interessará quando, mais adiante, analisarmos o PL 4.004/1993.

Deputados e sete do Senado Federal – que constituem uma série numericamente considerável de tentativas de determinar a presença das línguas estrangeiras – e particularmente de uma língua específica, o espanhol – nos currículos do sistema escolar brasileiro, sobretudo no nível do Ensino Médio (ou 2º grau, nome que recebia até a LDB de 1996).

Estes projetos foram apresentados à Câmara ou ao Senado entre os anos de 1958 e 2007 e interessam particularmente para nosso trabalho por dois motivos: em primeiro lugar, por terem sido propostos à instância legislativa e terem nela tramitado quando já não regia (ou estava por ter fim) a série de decretos que regulou a educação no país desde o período colonial, como pudemos explicitar no Capítulo 1 desta tese; em segundo lugar, e também em consequência do que acabamos de explicar, porque, durante o processo legislativo pelo qual passaram em sua tramitação, esses PL's entram em relação com as LDB's, ou seja, com esse conjunto de leis que, de nosso ponto de vista, transformou as rotinas da memória discursiva do arquivo jurídico sobre as línguas estrangeiras e que, tal como tentaremos mostrar em nosso próximo capítulo, também afetou essa memória no interior do que definiremos como arquivo legislativo.

Destacamos o fato de que, entre os proponentes dos vinte e seis PL's que pudemos elencar, três ocuparam a Presidência da República: Juscelino Kubitschek, cujo PL, apresentado em 1958, entrou em relação justamente com o projeto da primeira LDB (de 1961); Fernando Henrique Cardoso, cujos projetos foram apresentados enquanto ainda era senador, em 1987 e 1991; e Itamar Franco, que exercia o cargo de presidente no momento em que apresentou o PL a que nos referimos, em 1993.

A seguir, explicitaremos os PL's que constituirão nosso corpus de análise, bem como daremos algumas informações sobre os principais momentos pelos quais passaram no processo legislativo pelo que tramitaram.

4. ACERCA DO CORPUS DE ANÁLISE: QUATRO PL'S E SEUS PROCESSOS LEGISLATIVOS

Desde o início das reflexões que estamos apresentando, o PL 3.987/2000, do Deputado Átila Lira, se constituiu em nosso foco principal de análise por ser o que originou a Lei 11.161.

Ao interpretar a lei Lei 11.161 como um *acontecimento discursivo* – com os sentidos específicos que desenvolvemos na **Parte I** desse trabalho – nossa análise de seu processo de produção passou a considerar uma série de PL's apresentados à Câmara dos Deputados e ao Senado Federal que não foram transformados em leis, mas que colocamos em relação para compor o arquivo legislativo que forma o corpus desta **Parte II**.

Neste sentido, o primeiro conjunto de textos a compor nosso corpus de análise foi o do PL 3.987/2000, apresentado pelo deputado Átila Lira por ter sido o projeto que se converteu na norma jurídica sobre a qual nos debruçamos; ademais, a partir das referências que encontramos nesse projeto, incorporamos o PL 4.004/1993, de autoria do Poder Executivo, exercido naquele momento pelo presidente Itamar Franco. Após a pesquisa realizada sobre os demais PL's apresentados à Câmara dos Deputados e ao Senado Federal com o objetivo de incluir o espanhol como disciplina escolar, acrescentamos a esse corpus de análise outros dois projetos: o PL 35/1987, apresentado pelo então senador Fernando Henrique Cardoso; e o PL 4.606/1958, apresentado também pelo Poder Executivo, naquele momento representado por presidente Juscelino Kubitschek.

Na composição deste arquivo legislativo, parece-nos importante destacar um dos critérios que contribuiu para a seleção dos textos a serem analisados – além do recorte temporal já explicitado no item anterior deste capítulo (1958-2007). Dos quatro PL's selecionados, dois foram apresentados pelo Poder Executivo – como são os casos de 1958 e 1993 – e um por um Senador que posteriormente ocupou o cargo de Presidente da República – no caso do projeto de 1987 reapresentado em 1991. Apenas o PL do deputado Átila Lira, de 2000, se diferencia neste sentido, mas foi justamente o que se transformou na Lei 11.161.

A definição sobre quais textualidades desses PL's deverão compor nosso corpus de análise se fez, como já antecipamos neste capítulo, tendo em conta que dois documentos são necessários para dar início ao processo legislativo pelo que passa um PL que propõe a criação de uma lei ordinária: a proposição e a justificção.

Apresentaremos, a seguir, um resumo da tramitação dos quatro PL's selecionados para a análise, o que proporcionará uma melhor compreensão tanto do recorte efetuado quanto de determinados aspectos que surgirão no exercício analítico a que procederemos. Após essa apresentação, detalharemos o corpus específico a ser analisado no próximo capítulo¹²⁷.

A partir deste momento, convencionaremos designar os PL's que compõem nosso corpus de análise por meio da utilização do ano de apresentação de cada um como chave para a identificação. Assim, PL 2000 será a referência usada para o PL N° 3987,

¹²⁷ Nossa opção por trabalhar com a textualidade original dos PL's – ou seja, a versão entregue por seus proponentes no momento em que foram apresentadas para dar início a seu processo de tramitação – nos leva a utilizar os números que os quatro PL's que constituem nosso corpus de análise receberam na instância legislativa em que foram apresentados – no caso dos projetos de Átila Lira, Itamar Franco e Juscelino Kubitschek, o Congresso Nacional e, no de Fernando Henrique Cardoso, o Senado Federal. Este esclarecimento é importante porque quando passam de uma casa a outra durante o processo legislativo, os PL's recebem uma essa numeração diferente.

apresentando em 2000 pelo deputado Átila Lira; PL 1993, PL N° 4.004, apresentado em 1993 pelo Poder Executivo; PL 1987, PL N° 35, apresentado em 1987 pelo senador Fernando Henrique Cardoso; e, finalmente, PL 1958, PL N° 4.606, apresentado em 1958 também pelo Poder Executivo.

4.1. Projeto de Lei N° 3987/2000, do Deputado Átila Lira

O PL 2000 – cuja ementa afirmava que “dispõe sobre o ensino da língua espanhola” – foi apresentado pelo Deputado Átila Lira à Mesa Diretora da Câmara no dia 15 de dezembro de 2000, que se decidiu pela regime de apreciação em plenário para este PL. Encaminhado à Comissão de Educação e Cultura (CEC), obteve, em 31 de outubro de 2001, parecer favorável do relator, deputado João Mattos, que, no entanto, propôs uma emenda supressiva¹²⁸ do Artigo 3º da proposição original – que previa que “Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola”.

Encaminhado em seguida à Comissão de Constituição e Justiça (CCJ), foi designada como relatora a deputada Nair Xavier Lobo, que não se manifestou acerca do projeto. O PL foi arquivado em 31 de janeiro de 2003, seguindo o Artigo 105 do *Regimento Interno da Câmara*, que prevê o arquivamento de todas as proposições quando do término da legislatura do deputado proponente. Este mesmo Artigo possibilita o desarquivamento em várias situações, entre elas, no caso de reeleição do deputado autor do projeto, que pode requerer tal procedimento. Com a reeleição do deputado Átila Lira, o PL 2000 foi desarquivado e reencaminhado à CCJ que aprovou, em 15 de outubro de 2003, o parecer do

¹²⁸ Segundo o já citado *Glossário* do site da Câmara, a *emenda supressiva* “propõe a retirada de parte do texto de uma proposição”. <http://www2.camara.gov.br/glossario/e.html> em 28/02/2008.

deputado Maurício Quintella pela *constitucionalidade, juridicidade e técnica legislativa* do PL¹²⁹, e também pela *inconstitucionalidade e anti-regimentalidade* da emenda supressiva do Art. 2º da proposição que havia sido recomendada pela CEC¹³⁰. O deputado Eduardo Greenhalgh foi o responsável pela redação final da proposição que, após ser aprovada em plenário na Câmara em 18 de novembro de 2003, foi enviada ao Senado Federal, em 12 de dezembro daquele mesmo ano.

O Senado, por sua vez, aprovou o projeto em 31 de maio de 2004 com emenda supressiva do Artigo 2º, que determinava que “a oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos”. Ao retornar à Câmara, o PL foi encaminhado à CEC, cujo relatório de 25 de agosto de 2004, a cargo do deputado Paulo Rubem de Santiago, rejeitou a emenda do Senado; a CCJ, porém, admitiu a constitucionalidade, juridicidade e técnica legislativa dessa emenda em relatório do deputado Bosco Costa aprovado em 15 de dezembro de 2004, o que não foi suficiente para “derrubar” sua rejeição, recomendada pela CEC. Também em 15 de dezembro, o deputado Custódio Mattos apresentou requerimento de *urgência* para a tramitação deste PL, aceito em 3 de março de 2005 pelo Plenário, o que levou à alteração em seu regime e à consequente aceleração em suas apreciação e votação. Depois de discutida em Plenário em três sessões, a emenda do Senado foi definitivamente rejeitada pelos deputados e, em 7 de julho de 2005, o texto definitivo da proposição, elaborado em 18 de novembro de 2003 na Câmara, foi aprovado em Plenário e enviado para a sanção do presidente Luiz Inácio Lula

¹²⁹ Explicamos os termos do parecer seguindo as definições do Glossário da Câmara: *constitucionalidade* é a “qualidade daquilo que é constitucional, ou seja, está em conformidade com a Constituição”; *juridicidade* é a “compatibilidade com o sistema jurídico vigente”. Em <http://www2.camara.gov.br/internet/glossario>, acesso em 15/03/2008.

¹³⁰ A alegação do relatório do deputado Maurício Quintella foi a de que, ao suprimir o referido Artigo do PL alegando sua inconstitucionalidade, a CEC manifestou-se acerca de um tema cuja jurisdição é, de acordo com o Regimento Interno da Câmara, exclusiva da CCJ; daí a rejeição da emenda supressiva proposta pela CEC por *anti-regimentalidade*.

da Silva, que ocorreu em 5 de agosto de 2005, transformando o PL 2000 na Lei 11.161/2005.

Tal como já afirmamos anteriormente, para a análise que realizaremos no capítulo 5 deste trabalho, selecionamos a *proposição* original e a *justificação* do projeto apresentado pelo Deputado Átila Lira em 15 de dezembro de 2000 à Câmara dos Deputados¹³¹.

4.2. Projeto de Lei Nº 4004/1993, do Poder Executivo, Presidente Itamar Franco

O PL 1993 – cuja ementa afirmava que “torna obrigatória a inclusão do ensino de língua espanhola nos currículos plenos dos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus” – foi apresentado à Mesa Diretora da Câmara pelo Poder Executivo, representado pelo Presidente Itamar Franco, em 19 de agosto de 1993. Encaminhado à CEC, foi designado como relator o deputado Paulo Lima que, no entanto, não apresentou parecer, já que a deputada Ângela Amin, presidente dessa Comissão, comunicou à Mesa, em 20 de setembro daquele ano, a *prejudicialidade* do projeto¹³², o que o sujeitava ao arquivamento. Porém, em 26 de outubro, o deputado Roberto Freire, posicionando-se contrariamente ao arquivamento, solicitou à CCJ a apreciação do PL em Plenário, procedimento que ocorreu em 18 de abril de 1995 e possibilitou o retorno do PL 1993 a sua tramitação normal.

Encaminhado à CEC novamente, o projeto recebeu duas propostas de emendas em 08 de maio 1995: a primeira, do deputado Roberto Valadão, determinava, como data para a

¹³¹ A proposição e a justificação do PL 2000 encontra-se no Anexo 7 (impresso) desta tese.

¹³² Lembramos que, segundo o *Glossário* da Câmara, a declaração de *prejudicialidade* abrange uma “situação prevista no *Regimento Interno da Câmara dos Deputados* que impede a sujeição de uma proposição a votos, determinando seu arquivamento sem deliberação” – disponível em <http://www2.camara.gov.br/internet/glossario>, consulta em 15/03/2008.; em geral, esse tipo de declaração acontece quando um projeto apresentado versa sobre matéria contida em outro projeto que já estava anteriormente em tramitação. Neste caso específico do PL 1993, a deputada Ângela Amin alegou que a matéria sobre a qual legislava (a questão do ensino de espanhol como língua estrangeira) estava contida no PL 1258/1988 que “fixava as diretrizes e bases da educação nacional”, ou seja, aquele que se transformou na Lei 9394/1996, conhecida como a “LDB de 1996”.

implementação da lei, o ano seguinte ao de sua aprovação; a segunda, do deputado Laíre Rosado, incluía, ao lado do ensino da língua espanhola, o ensino da língua francesa.

Enquanto o PL 1993 tramitava pela CEC, o deputado Franco Montoro apresentou o PL 425 em 4 de maio de 1995, que previa a inclusão da língua espanhola nos currículos do então 2º Grau (hoje, Ensino Médio) e a deputada Rita Camata, por sua vez, apresentou o PL 594 em 08 junho do mesmo ano, que incluía o ensino dessa língua nos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º Graus. O deputado Ricardo Barros, relator da CEC, procedeu à *apensação* desses dois projetos ao PL 1993¹³³ e rejeitou as duas propostas de emendas apresentadas. Seu parecer, favorável ao projeto do Executivo, foi aprovado pela CEC em 4 de outubro de 1995. O PL foi então encaminhado à CCJC e o relator Vilmar Rocha deu parecer aprovado, em 23 de maio de 1996, pela constitucionalidade, juridicidade e técnica legislativa do projeto. Em 7 de agosto de 1996, a CCJC aprovou a redação final da proposição que foi, então, encaminhada ao Senado Federal, no dia 22 daquele mês.

Em 8 de setembro de 1999, ou seja, três anos depois de ter recebido o projeto, o Senado finalmente comunicou sua aprovação, mas com substitutivo que pretendia alterar a ementa do PL. A original, enviada pelo Poder Executivo, era a seguinte: “Torna obrigatória a inclusão do ensino de língua espanhola nos currículos plenos dos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus”; a proposta de alteração do Senado propunha a seguinte nova ementa para o PL 1993: “Dispõe sobre a obrigatoriedade da implantação da língua espanhola nos currículos plenos dos estabelecimentos de ensino médio”.

É importante comentar que nesse período em que o PL 1993 se manteve “estacionado” no Senado – ou seja, entre agosto de 1996 e setembro de 1999 –, foi

¹³³ De acordo com o *Glossário* da Câmara, o processo de *apensação* “permite a tramitação conjunta de proposições da mesma espécie que disponha sobre matéria idêntica ou correlata. RICD, Arts. 142 e 143”. Disponível em <http://www2.camara.gov.br/glossario/a.html>, consulta em 04/02/2010.

aprovada a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB), cujo conteúdo relativo ao ensino de línguas estrangeiras na educação brasileira já foi discutido no Capítulo 2 deste trabalho.

Esta nova legislação educacional incide diretamente sobre a tramitação do PL 1993. Isto porque, de volta à Mesa Diretora da Câmara, acrescido da emenda substitutiva do Senado, o PL 1993 foi reencaminhado à CEC e à CCJC em 11 de setembro de 1999. Em 28 de outubro, o deputado Átila Lira foi designado relator da CEC e, após a análise da proposição do projeto se dá conta de sua impossibilidade de aprovação em Plenário do modo como havia sido originalmente concebido, ou seja, dispondo “sobre a obrigatoriedade da implantação da língua espanhola”, posto que esta proposição feria o estipulado pela LDB de 1996 – ou seja, a legislação educacional em vigência naquele momento, que previa a inclusão de “uma língua estrangeira moderna” no Ensino Médio escolhida “pela comunidade escolar”.

Esta incompatibilidade entre o PL 1993 e a LDB tornava o projeto efetivamente inconstitucional. O deputado Átila Lira, então, se decidiu por organizar uma proposição própria e apresentá-la à Câmara, para viabilizar a aprovação de um PL que previsse a inclusão da língua espanhola na escola brasileira. Assim, em dezembro, o deputado apresentou o PL 2000¹³⁴.

Em 13 de dezembro de 2005 é declarada a prejudicialidade do PL 1993, tendo sido arquivado em 10 de março de 2006, devido à aprovação do PL 2000 em Plenário e sua sanção.

¹³⁴ Temos aqui um movimento realizado por parte do deputado proponente do PL 2000 que, do nosso ponto de vista e como poderemos explorar melhor na análise que realizamos no Capítulo 5, aponta para o que afirmamos na Parte I deste trabalho: as LDB's se constituem em um acontecimento discursivo que altera as rotinas de uma memória também no arquivo legislativo.

Recordamos que a análise que realizaremos no capítulo 5 deste trabalho recairá sobre a *proposição* original do projeto apresentada pelo Poder Executivo e a *Mensagem N° 415* do Presidente Itamar Franco, que encaminhava o PL ao Congresso Nacional em 19 de agosto de 1993¹³⁵.

4.3. Projeto de Lei N° 35/1987, do Senador Fernando Henrique Cardoso

O processo de tramitação do PL 1987 – cuja ementa previa que “dispõe sobre o ensino obrigatório da língua espanhola nos estabelecimentos de Primeiro Grau” – foi bastante curto, tendo passado por poucas instâncias legislativas: após ser apresentado pelo senador Fernando Henrique Cardoso em plenário no dia 19 de outubro de 1987, o projeto foi encaminhado à Coordenação Legislativa do Senado, onde permaneceu até 27 de março de 1989, quando, finalmente, foi encaminhado à Comissão de Constituição e Justiça (CCJ). Sem que a CCJ houvesse emitido parecer sobre a matéria, o PL 1987 foi arquivado em 17 de dezembro de 1990, por causa do término da legislatura do senador proponente, seguindo as normas do *Regimento Interno do Senado*¹³⁶.

Entretanto, com a reeleição do senador Fernando Henrique Cardoso, este PL foi novamente apresentado ao Senado em 3 de abril de 1991, tendo recebido, nessa sua segunda edição, o n° 48/1991. Embora tenha se constituído como um projeto oficialmente diferente, as redações da *proposição* e da *justificação* do PL de 1991 se mantiveram praticamente idênticas às anteriores, de 1987, tendo sofrido apenas uma única alteração: o primeiro parágrafo da justificação do PL 1987, ininteligível naquela versão, foi

¹³⁵ A proposição e a Mensagem do PL 1993, encontram-se no Anexo 6 (impresso) desta tese. No Capítulo 5 explicaremos por que, no caso deste PL, analisaremos uma “Mensagem” e não uma “justificação”.

¹³⁶ A versão completa do *Regimento Interno do Senado Federal*, volumes I e II, se encontra disponível em <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/regsf/>, consulta em 04/02/2010.

reformulado pelo autor do projeto para essa segunda apresentação – detalharemos essa modificação quando analisarmos as justificações dos PL's no próximo capítulo deste trabalho.

Este segundo PL também tramitou brevemente pelo Senado. Encaminhado à Comissão de Educação (CE) no mesmo dia em que foi apresentado, sofreu uma emenda proposta pelo senador Gerson Camata em 10 de abril do mesmo ano¹³⁷. Em 8 de junho de 1992, no entanto, foi solicitada sua inclusão em *tramitação conjunta* com o PL N° 67/1992 – de autoria do senador Darcy Ribeiro, que estabelecia as “Diretrizes e Bases da Educação Nacional” –, o que ocorreu em 6 de agosto daquele ano.

Em 2 de fevereiro de 1993, o senador Cid Saboia de Carvalho, relator da CE, deu parecer favorável ao PL N° 67/1992, mas determinou a prejudicialidade do PL N° 48/1991. Essa determinação, entretanto, foi revertida com votação em Plenário alguns dias depois e o PL 1991 voltou a tramitar normalmente até que, em 12 de maio de 1994, a CCJ declarou sua *inconstitucionalidade*. O último trâmite do PL N° 48/1991, seu arquivamento, aconteceu em 13 de março de 1995, com o término da legislatura de seu proponente.

Considerando o processo de tramitação de ambos os PL's apresentados pelo senador Fernando Henrique Cardoso em duas legislaturas consecutivas, será importante, para a compreensão da escolha que fizemos dos textos do PL 1987 que compõem nosso corpus de análise, ressaltar o fato de que o PL N° 48/1991 é por nós considerado apenas uma *reapresentação* do PL 1987, apesar de o processo de tramitação haver sido reiniciado em 1991. *Grosso modo*, portanto, isto indica que consideraremos os textos que compõem os

¹³⁷ O senador Gerson Camata era casado com a deputada Rita Camata, autora de um dos PL's apresentados em 1995 na Câmara dos Deputados que também previa a inclusão do espanhol como disciplina nas escolas brasileiras. Já nos referimos a esse projeto quando expusemos dados da tramitação do PL 1993.

PL's 1987 e 1991 indistintamente nomeando-os para termos práticos, como textos do PL 1987.

Tal como já antecipamos, os textos selecionados desses projetos para nossa análise são a *justificação* do PL 1987, apresentada pelo senador Fernando Henrique Cardoso à Mesa Diretora do Senado em 19 de outubro de 1987, e a *proposição* do PL N° 48/1991 – mas que convencionaremos denominar, em nosso texto, como do PL 1987, pelos motivos expostos anteriormente¹³⁸.

4.4. Projeto de Lei N° 4606/1958, do Poder Executivo, Presidente Juscelino Kubitschek

Devido à antiguidade do PL 1958, os detalhes de sua tramitação não são reconstituíveis, o que impossibilita que sua descrição se realize da mesma forma como procedemos com os PL's 2000, 1993 e 1987.

Apenas se sabe que o PL 1958 foi recebido na Câmara dos Deputados em 15 de outubro de 1958 e foi arquivado em 15 de abril de 1971, pouco antes da aprovação da segunda LDB, que se deu nesse mesmo ano, em 11 de agosto – lembremo-nos de que, como vimos no Capítulo 1 deste trabalho, a primeira LDB data de 20 de dezembro de 1961.

Selecionamos para a análise a que procederemos no próximo capítulo a *proposição* apresentada pelo Poder Executivo ao Congresso Nacional; a *Exposição de Motivos N° 745*, do Ministro da Educação e Cultura, Sr. Clóvis Salgado; a *Mensagem N° 327-58* do Presidente Juscelino Kubitschek, que encaminhava o projeto à Câmara dos Deputados¹³⁹.

¹³⁸ A proposição e a justificação do PL 1987 – bem como as do PL N° 48/1991 – encontram-se no Anexo 5 (impresso) desta tese.

¹³⁹ A proposição, a Exposição de Motivos e a Mensagem do PL 1958 encontram-se no Anexo 4 (impresso) desta tese. No caso deste PL, assim como no do PL 1993, explicaremos por que analisaremos uma “Exposição de Motivos e também uma “Mensagem”, em vez de uma “justificação”, quando iniciarmos nossa análise no Capítulo 5.

Tendo em conta as particularidades que encontramos nas textualidades que constituirão o corpus da análise que desenvolveremos no Capítulo 5, procederemos, no próximo item, a uma caracterização do *funcionamento* de proposições e justificações, a partir da consideração de certas discontinuidades que encontramos entre o arquivo jurídico – tal como o concebe Zoppi-Fontana (2005, op. cit.) – e o que pretendemos delimitar e designar como *arquivo legislativo*. É o que faremos a seguir.

5. O FUNCIONAMENTO DO ARQUIVO LEGISLATIVO

Consideramos que será de fundamental importância neste trabalho interpretar as textualidades produzidas no interior do Poder Legislativo durante o processo de tramitação de um PL – entre as quais nos interessam particularmente as *proposições* e as *justificações*, que compõem o corpus de análise de nosso próximo capítulo – como parte da produção de uma instituição que as delimita, que as pauta, que nelas produz certas regularidades que as caracterizam e as tornam singulares, sobretudo quando contrastadas com as textualidades do arquivo jurídico.

5.1. Entre *arquivo legislativo* e *arquivo jurídico*

Aproveitando a experiência analítica pela que passamos na **Parte I** deste trabalho, acreditamos poder afirmar que compreendemos como *arquivo jurídico* estritamente como *o conjunto de documentos que faz circular uma norma jurídica*, ou seja, os textos com os quais se constroem e impõem as leis.

Deste ponto de vista, no caso da criação de leis ordinárias – que exigem a submissão de projetos de lei ao Poder Legislativo, tal como a Lei 11.161 –, o texto legal deve ser

considerado como sua *versão final*, aquela que consiste na textualidade definitiva da lei, ou seja, a que é aprovada pelo Congresso Nacional, sancionada pelo Presidente da República e que passa a funcionar como norma jurídica após ser colocada em circulação por meio de publicação oficial¹⁴⁰. Esta textualidade em sua “versão final” corresponderia, portanto, de acordo com a delimitação que estamos construindo, a um documento do arquivo jurídico.

Já no caso das textualidades que nos interessam como parte do arquivo legislativo, a *proposição* e a *justificação*, podemos afirmar que a segunda apresenta regularidades que a diferenciam claramente do que acabamos de definir como arquivo jurídico. Neste sentido, começaremos nosso trabalho de separar as textualidades do que chamaremos de arquivo legislativo daquilo que é denominado como arquivo jurídico. Para isto, caracterizaremos primeiramente a justificação, textualidade que se distancia claramente do que se determina como arquivo jurídico; em seguida, trataremos da proposição, esta sim uma textualidade que, como veremos, se encontra num ponto de intersecção total com o arquivo jurídico.

Tendo em conta a caracterização das textualidades do arquivo jurídico a partir da definição que realizamos acima – como o “conjunto de documentos que faz circular uma norma jurídica” – parece-nos evidente que uma *justificação* de PL não integra absolutamente esse arquivo, posto que seu funcionamento apresenta certas características determinantes de uma discursividade que não se identifica com aquelas que caracterizam os textos jurídicos a partir de sua definição como *texto legal*. Do mesmo modo, um *parecer* de uma comissão que analisa, por exemplo, a constitucionalidade de uma determinada proposição tampouco se encaixa nessas características.

¹⁴⁰ Lembremo-nos de que, ao longo do processo de tramitação pelas instâncias legislativas, uma proposição pode sofrer emendas que alterem a versão apresentada por seu proponente, o que significa que a “versão final” da lei nem sempre coincide com aquela que foi originalmente proposta quando teve início o processo legislativo pelo qual passam os PL’s.

Os textos que compõem o que estamos delimitando como *arquivo legislativo* são aqueles produzidos para dar início ao processo de tramitação de um projeto de lei ou ao longo de sua tramitação: *justificações, exposições de motivos, mensagens presidenciais, pareceres e relatórios* de comissões, por exemplo, representam alguns dos documentos que se inserem nessas discursividades do arquivo legislativo, sendo que, como característica comum e imprescindível para aí poderem se inserir, está o fato de serem todos *elaborados durante a tramitação de um PL* e com o objetivo último de gerar uma lei.

De acordo com o que pudemos observar nos textos que compõem o arquivo que analisamos, acreditamos ser possível afirmar que a característica fundamental da maioria dos *textos do arquivo legislativo* – sobretudo os que acabamos de mencionar, isto é, *justificações, mensagens, pareceres e relatórios* – é sua constituição enquanto *produções discursivas que permanecem na órbita da proposição apresentada num PL*. Esses documentos do arquivo legislativo possuem um funcionamento particular, cuja singularidade, no nível linguístico-discursivo, é a de serem predominantemente “explicativos” e/ou “exortativos” e não “imperativos” como as textualidades das normas jurídicas.

Apesar de nos interessar encontrar as regularidades que caracterizam seu funcionamento, não acreditamos, no entanto, ser possível ou produtivo para sua análise homogeneizar as textualidades que compõem o arquivo legislativo e afirmar que possuem tal ou qual característica de maneira exclusiva ou mesmo determinante. O que nos interessa na discussão sobre os documentos do arquivo legislativo é interpretar seu funcionamento de modo a contribuir para a análise a que procederemos dos PL’s selecionados.

Assim, as regularidades que encontramos nas textualidades do arquivo legislativo nos permitem considerá-las enquanto modalidades discursivas cujo funcionamento faz com

que se mantenham na órbita de uma proposição. Daí ser importante explicitar o lugar que a proposição, de nosso ponto de vista, ocupa nesse arquivo.

Já a *proposição*, como afirmamos anteriormente, se constitui numa textualidade na qual a intersecção entre o jurídico e o legislativo é praticamente absoluta. Do nosso ponto de vista, no entanto, e a partir da análise que realizamos do funcionamento dessa textualidade, consideramos a *proposição* de um PL como parte integrante do arquivo legislativo – e não do arquivo jurídico, como se poderia supor numa análise de sua materialidade. Isto porque, embora as proposições possuam regularidades que possibilitam sua identificação com outros textos das discursividades jurídicas o que, portanto, poderia levar a que fossem inseridas entre as textualidades que compõem o arquivo jurídico, *as condições de produção* nas quais as proposições circulam durante a tramitação de um PL *restringem seu funcionamento ao âmbito legislativo*, o que, acreditamos, não nos permite considerá-las senão como parte do arquivo legislativo. O que estamos afirmando, portanto, é que consideramos as condições de produção em que se dá o funcionamento discursivo das proposições como critério fundamental para a delimitação de seu lugar entre as textualidades que compõem o arquivo legislativo – em detrimento de critérios exclusivamente linguísticos, que valorizariam as regularidades de sua materialidade em relação aos textos legais do arquivo jurídico.

Neste sentido, um gesto representa simbolicamente o movimento de passagem que podemos visualizar entre a *proposição*, texto do arquivo legislativo, e a *lei*, texto do arquivo jurídico: a sanção presidencial. Apenas se aprovada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo Presidente, uma proposição, transformada em lei, passa a circular por espaços mais amplos, ao ser publicada e, portanto, estar autorizada a circular por contextos diversos do que aqueles que fazem parte do âmbito legislativo. Poderíamos, portanto, dizer

que a sanção presidencial se constitui no gesto fundamental que marca a passagem definitiva de uma proposição para o espaço do arquivo jurídico, posto que essa assinatura a coloca, já transformada em lei, em condições de produção distintas daquelas em que esse texto circula enquanto tramita no âmbito legislativo como parte integrante de um projeto de lei.

Enquanto *proposição*, esse documento está sujeito a apreciação, discussão, emendas, aprovação ou rejeição por parte dos poderes legislativo e executivo, constituindo-se, portanto, numa textualidade sujeita a alterações várias durante seu processo de tramitação, o que nos leva a considerá-la como um texto cuja própria materialidade se encontra “aberta” (e não apenas seus sentidos como sempre acontece no discurso). A assinatura do Presidente da República no ato da sanção é o momento em que esse texto “se fecha”, já que, enquanto *lei*, não poderá ser alterado, exceto por outra lei ou decreto. Em última instância podemos afirmar que a sanção presidencial é o gesto que marca o limite, a fronteira existente entre o pertencimento de uma determinada textualidade ao arquivo legislativo ou ao arquivo jurídico.

É, portanto, com o objetivo de interpretar e designar mais propriamente as textualidades do arquivo legislativo que estamos tentando descrever algumas das regularidades que encontramos em seu funcionamento. Nosso próximo item dará continuidade a este trabalho.

5.1.1. Um discurso “sobre”

Tal como já afirmamos, identificamos como documentos do arquivo legislativo aqueles que são produzidos no âmbito do Poder Legislativo, alguns dos quais podem, no decorrer do processo de tramitação de um PL, permanecer na órbita de uma proposição, ou

seja, constituir-se invariavelmente a partir de (*sobre*) um centro, que é a proposição de uma lei que se submete à apreciação do Poder Legislativo.

Esta observação nos levou a caracterizar as *justificações* que constituem nosso arquivo como um “discurso *sobre*”, seguindo a definição de Orlandi (1990) e suas especificações elaboradas por Mariani (1998).

De acordo com Orlandi, em sua análise do discurso histórico *sobre* o Brasil, o “discurso *sobre*” é “uma das formas cruciais para a institucionalização dos sentidos”, que “organiza, disciplina a memória e a reduz” (1990, op. cit.: 44). Uma justificação, como já explicitamos anteriormente, funciona como um texto explicativo dos motivos pelos quais se acredita que uma proposição deva ser aprovada e transformada em lei. A justificação, portanto, tem como centro de referência essa proposição, e seus enunciados funcionam no sentido de explicar sua importância e seus objetivos, além de tentar persuadir os legisladores para a aprovação do projeto apresentado. Assim, toda justificação apresenta enunciados que se configuram como um recorte do memorável que o autor proponente do PL seleciona e institucionaliza entre o enunciável (possível) no interior da formação discursiva que o afeta – ou seja, “organiza” e ao mesmo tempo “reduz” e “disciplina”.

Ampliando o papel dos “discursos *sobre*” na institucionalização dos sentidos, Mariani, ao analisar o discurso jornalístico sobre o Partido Comunista entre 1922 e 1989, encontra nele outra particularidade: além de funcionar como organizador “em termos de uma memória”, o discurso *sobre* também projeta “desdobramentos futuros”, pois “‘digere’ para o leitor aquilo sobre o que se fala” (1998, op. cit.: 60). A autora afirma ainda que:

Um efeito imediato do *falar sobre* é tornar objeto aquilo sobre o que se fala. Por esse viés, o sujeito enunciativo produz um efeito de distanciamento – o jornalista projeta a imagem de um observador imparcial – e marca uma diferença com relação ao que é falado, podendo, desta forma, formular juízos de valor, emitir opiniões, etc., justamente porque não se ‘envolveu’ com a questão (ibid., grifos da autora).

De nossa parte, acreditamos poder afirmar que essa “ilusão de objetividade” (id.: 62) que contribui para a produção de um “efeito de distanciamento” no discurso jornalístico, também pode ser detectada no funcionamento discursivo de justificações e relatórios que constituem nosso corpus – tal como poderemos constatar mais adiante, quando apresentarmos o conteúdo desses textos. Acreditamos ainda que esse “efeito de distanciamento” é reforçado pelo fato de que os textos do arquivo jurídico a que nos referimos, funcionando de modo similar ao descrito por Mariani para o discurso jornalístico enquanto discurso *sobre*, também

representam lugares de autoridade, em que se efetua algum tipo de transmissão de conhecimento, já que o *falar sobre* transita na co-relação entre o narrar/descrever um acontecimento singular, estabelecendo sua relação com um campo de saberes já reconhecido pelo interlocutor (id.: 60, grifos da autora).

Estamos afirmando, portanto, que as textualidades de justificações e relatórios que compõem o arquivo legislativo se constituem em discursos *sobre* uma proposição de um PL e que, em seu funcionamento discursivo, detectamos a produção de um *efeito de distanciamento* que aparece potencializado, por um lado, por uma *ilusão de objetividade do legislador* e, por outro lado, pelas *relações* que esses textos procuram estabelecer *com campos de saberes reconhecidos por seus interlocutores*.

Este funcionamento pode ser observado, por exemplo, na primeira sentença da justificação do PL 2000, de autoria do deputado Átila Lira:

A importância da língua espanhola, hoje, no contexto mundial é indiscutível. Mais de 400 milhões de pessoas se comunicam nesta língua. Certamente a grande expansão do poder hispânico nos séculos XVI e XVII permitiram a difusão da cultura da metrópole nas colônias e as conseqüentes conquistas fixaram a língua como marca da ocupação. (BRASIL, 2000, op.cit., grifos nossos).

O enunciado “a importância da língua espanhola (...) é indiscutível” funciona no sentido de introduzir o interlocutor ao campo de saber sobre o qual se deverá desenvolver essa justificação, que deve ser por ele reconhecido (ao apresentar o fato como evidência: “é indiscutível”). O fragmento também expressa um lugar de autoridade a partir do qual se fala, lugar este que evidencia certa ilusão de objetividade (por meio da afirmação taxativa, “é indiscutível”) ao não permitir a dissensão. Finalmente, com a referência à “expansão do poder hispânico nos séculos XVI e XVII”, que aparece acompanhada de “certamente”, o apelo ao discurso histórico não apenas completa o efeito de distanciamento que o fragmento produz, mas também fica potencializado pela ilusão de objetividade e pelas relações que se estabelecem entre o interlocutor e os campos de saberes reconhecidos.

Um funcionamento semelhante é o que encontramos nos *relatórios* elaborados por comissões¹⁴¹, que, por exemplo, determinam a validade e/ou a viabilidade de uma proposição. Estes textos, além dessas características que encontramos no funcionamento das justificações, configurando-se também como um “discurso *sobre*”, não restringem seu foco de referência apenas a proposição do PL que julgam – como ocorre, em geral, nas justificações –, mas produzem uma ampliação desse foco, constituindo-se como discursos *sobre* a proposição e *sobre* a justificação do autor do projeto. Assim, um relatório possui um funcionamento no qual a proposição continua ocupando o lugar central sobre o qual se organizam seus enunciados, mas já passa a considerar também os outros textos que sobre ela se construíram, como a justificação.

Esta constatação nos leva a afirmar que cada novo texto produzido no interior do arquivo legislativo dá continuidade à sequência de *discursos sobre* a proposição do PL,

¹⁴¹ Como as Comissões de Constitucionalidade e Justiça (CCJ) ou de Educação (CE), por exemplo, citadas no capítulo 3.

sendo que esta última ocupa sempre o lugar fundante sobre o qual se enunciam todos os outros discursos. Assim, os demais textos que sobre a proposição se vão construindo ao longo do processo de tramitação de um PL consideram não apenas a proposição, mas já também o(s) outro(s) texto(s) anterior(es), num funcionamento circular que amplia permanentemente o número de órbitas sobre o qual esses *discursos sobre* se organizam. Diríamos, portanto, que este é um movimento que circunda a totalidade dos textos do arquivo legislativo que giram em torno de um PL e que provoca a expansão seu sistema interno de referências: por meio da criação de diferentes órbitas das quais a proposição deixa de ser a referência única, os textos produzidos nesse arquivo vão incorporando, paulatinamente, todos os textos que se constroem em seu interior sobre a proposição e sobre os textos anteriores, produzindo, assim, essa expansão em cadeia.

Este movimento se relaciona à característica do arquivo legislativo que trataremos a seguir, em nosso próximo item.

5.1.2. *Circularidade e completude*

Assim como pudemos encontrar regularidades no funcionamento de justificações e relatórios que nos permitiram afirmar que determinadas textualidades do arquivo legislativo – entre as quais não incluímos as proposições – se constituem em *discursos sobre* – partindo das reflexões de Orlandi acerca do discurso histórico sobre o Brasil e de Mariani sobre o discurso jornalístico sobre o Partido Comunista –, também acreditamos ser possível estabelecer relações entre o que Zoppi-Fontana designa como efeito de “circularidade” da escrita jurídica (2005, op. cit.: 109) e as textualidades do arquivo legislativo que conformam nosso corpus de análise.

Num trabalho em que compara a escrita jurídica de textos que legislam sobre dois diferentes objetos – a existência de loteamentos fechados e a presença de camelôs nas ruas da cidade, ambos em Campinas, Estado de São Paulo –, Zoppi-Fontana afirma que “o arquivo jurídico cristaliza um gesto de leitura no/do arquivo que desconhece um seu exterior”, “que se concentra sobre si mesmo, estabelecendo uma série de citações datadas, de referências intertextuais precisas que produzem um efeito de completude do corpo de leis que constituem o arquivo” (id.: 98).

Estas características do processo de produção da textualidade legal detectadas pela autora podem ser encontradas também nos textos que constituem o arquivo legislativo, tanto nas proposições quanto nas justificações ou relatórios que se produzem durante o processo de tramitação de um PL. Neste sentido, podemos detectar, no caso específico dos PL’s que analisaremos, o funcionamento de um sistema de referências intertextuais marcado pela presença tanto de elementos que remetem a textos do arquivo jurídico já institucionalizado quanto de elementos de outro(s) texto(s) do próprio arquivo legislativo, num funcionamento que se caracteriza pelo que Zoppi-Fontana, analisando a escrita da lei, chama de efeito de “circularidade” (id.: 109).

Os seguintes enunciados, selecionados entre os textos que compõem o corpus que analisaremos, podem ilustrar o que estamos dizendo:

(1) *Altera o Dec.-lei nº 4.244 de 9 de abril de 1942 no que se refere ao aprendizado do idioma espanhol nos dois ciclos do ensino secundário.* (Ementa da proposição, PL 1958 – grifos nossos).

(2) *Encaminho a Vossas Excelências, de acordo com o art. 61 da Constituição Federal, o anexo Projeto de Lei que torna obrigatória a inclusão do ensino de língua espanhola nos currículos dos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus.* (Fragmento da Mensagem presidencial, PL 1993 – grifos nossos).

Tanto em (1) como em (2), as referências a “Dec.-lei nº 4.244” e “art. 61 da Constituição Federal” funcionam no sentido de conferir o “efeito de circularidade” ao arquivo legislativo por meio de remissões ao arquivo jurídico. No entanto, esses enunciados são completamente vazios de significância se não forem colocados em relação com os textos legais com os quais dialogam, mas cuja textualização não explicitam.

Observemos agora as referências seguintes:

(3) *Estando em tramitação no Senado Federal o projeto de lei da Câmara nº 338 de 1958, que dá novo texto à Lei Orgânica do Ensino Secundário, seria oportuna essa iniciativa, mediante emenda que poderia ser apresentada ao plenário daquela Casa do Congresso Nacional. (Fragmento da Exposição de Motivos do PL 1958 – grifos nossos).*

(4) *Inúmeros projetos tramitaram nesta Casa com o mesmo objetivo que ora propomos. Muitos foram arquivados e outros, prejudicados. Um, especialmente, apresentado em 1993, por iniciativa do Poder Executivo, deveria também ter sido prejudicado, pois trazia proposta que contrariava o espírito aberto da LDB. Por uma imperiosa situação regimental continua em tramitação não podendo ser emendado. (Fragmento da Justificação, PL 2000 – grifos nossos).*

Em (3) e (4), sublinhamos as remissões destes textos a outros que integram o próprio arquivo legislativo, num funcionamento semelhante ao de (1) e (2).

Ao mesmo tempo em que o sistema de referências intertextuais que pudemos detectar no arquivo legislativo se caracteriza pela presença de um efeito de circularidade que retorna permanentemente a enunciados do arquivo jurídico ou do próprio arquivo legislativo – como ilustramos com os fragmentos acima –, essas remissões possuem um funcionamento particular, que as levam a produzir um outro efeito, desta vez, de *opacificação dos sentidos*.

A partir da observação do funcionamento dos textos do arquivo legislativo que analisaremos e das considerações que vimos traçando, passamos a considerar não apenas a presença de um particular funcionamento dos efeitos de “circularidade” e de “completude”

de que nos fala Zoppi-Fontana (ibid.) – quando caracteriza a escrita legal do arquivo jurídico –, mas também acreditamos ser possível considerar que estes efeitos aparecem potencializados no interior do arquivo legislativo, já que nele se constrói um sistema de referências internas que remete tanto ao arquivo legislativo como ao jurídico. Esta semelhança no funcionamento desses dois arquivos se constitui num traço de continuidade entre ambos.

Os efeitos de circularidade e de completude que se produzem no arquivo legislativo apenas podem ser rompidos se, por meio da análise, encontrarmos em suas textualidades as relações que nela se estabelecem, no nível do interdiscurso, com a “exterioridade” – do modo como a concebe Orlandi, como “efeito de exterioridade” (ORLANDI, 2004, op. cit.: 38-39). Veremos no nosso próximo item como será possível proceder a uma ruptura desses efeitos no nosso corpus de análise.

5.1.3. Relações com o exterior

Apesar dos efeitos de circularidade e de completude que caracterizam o funcionamento das textualidades do arquivo legislativo, por meio de sua análise, como já afirmamos anteriormente, será possível detectar “fissuras” que rompem essa “superfície pretensamente homogênea” (ZOPPI-FONTANA, 2005, op. cit.: 110).

Se, como afirmamos anteriormente com base na colocações de Zoppi-Fontana, o arquivo legislativo possui um funcionamento que estabelece um sistema de referências intertextuais com esse próprio arquivo e também com o arquivo jurídico, acreditamos poder afirmar, ademais, que, dada a heterogeneidade constitutiva desses textos, também podemos encontrar enunciados que possibilitam o estabelecimento de conexões entre sua textualidade e “um seu exterior” (id.: 98).

Neste sentido, do ponto de vista com o qual as estamos interpretando, as justificações se constituem em textos particularmente relevantes nessa tarefa de conectar a proposição de um PL com seu “exterior”.

Este funcionamento que observamos nas justificações se assemelha àquele detectado por Zoppi-Fontana nos “considerandos”, que, de acordo com a autora, operam como “enunciados contextualizadores” (id.: 106) no corpus composto de textualidades legais analisado no trabalho que vimos citando. Enunciados como, por exemplo, “*Considerando que é da competência desta autarquia disciplinar o comércio do solo público na cidade de Campinas nos termos do inciso I do artigo 3º da Lei Municipal nº 4369/74*” (grifos da autora), são, para Zoppi-Fontana, um “vestígio, no texto legal, dos limites movediços que relacionam o arquivo jurídico com seu exterior”, posto que

sinalizam esta região conflituosa de contato entre a ordem do jurídico e a ordem do social e manifestam o espaço enunciativo heterogêneo onde a lei responde a/se confronta com discursos outros que lhe exigem uma adequação e legitimação não puramente formal (id.: 109).

Vejamos como essa relação entre a textualidade de um dos documentos que compõem nosso corpus de análise e seu exterior funciona no mesmo sentido desses “considerandos”:

A revisão da Política Continental em que se empenha o Govêrno, com o propósito de dar novos rumos ao pan-americanismo, recomenda a adoção de medidas no setor da educação, que possam contribuir para o seu êxito. (Fragmento da Exposição de Motivos do PL 1958 – grifos nossos).

Este fragmento exemplifica o funcionamento que detectamos nas justificações – ou, neste caso, numa exposição de motivos –, a partir do qual os acontecimentos do exterior se instauram como relevantes na textualidade do arquivo legislativo, não apenas para justificar a apresentação do PL que ora se propõe, mas também para exortar os pares legisladores a

aprovarem sua proposição, convertendo-a em lei. Assim, acreditamos que as justificações que compõem nosso corpus manifestam, da mesma forma como foi detectado por Zoppi-Fontana nos “considerandos” de seu arquivo jurídico, “um gesto de interpretação que analisa os acontecimentos históricos em relação a sua ‘relevância social’, o que justificaria a elaboração de leis que os regulem” (2005, op. cit.: 109).

Estas considerações que estamos elaborando nos permitem interpretar os textos do arquivo legislativo, especialmente as justificações e os relatórios, ou seja, os textos que permanecem na órbita da proposição, como sítios que condensam as marcas de um exterior que neles se instauram e que se ampliam a cada novo texto produzido no interior desse arquivo. Este funcionamento, que traz o exterior para dentro do arquivo legislativo, deixando marcas das condições de produção nos diferentes textos elaborados ao longo do processo de tramitação de um PL, tanto em sua proposição quanto na justificação ou nos relatórios que o compõem.

Esta interpretação, por sua vez, nos leva a afirmar que o arquivo legislativo nos proporciona o contato com uma dupla historicidade que nele se manifesta, o que nos permite trabalhar suas condições de produção em duas dimensões: de um lado, aquela que é interna ao processo de tramitação do PL, que fala sobre as motivações que levaram à sua apresentação e sobre seu percurso no âmbito legislativo; por outro lado, aquela que relaciona esse arquivo com seu exterior, que pode ser detectada nas textualidades que o compõem e que traz para seu interior os fatos, os acontecimentos sociais, políticos, econômicos e culturais que o constituem.

Toda essa historicidade constitutiva do processo de produção da lei se apaga, no entanto, no momento em que uma proposição é aprovada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo Presidente, ou seja, quando se realiza esse gesto crucial que concretiza a

passagem dessa textualidade do arquivo legislativo para o arquivo jurídico, tal como já afirmamos no Capítulo 3 deste trabalho¹⁴².

5.2. Breves considerações acerca do funcionamento do arquivo legislativo

A análise que realizamos do arquivo legislativo nos permitiu detectar as regularidades do funcionamento discursivo das textualidades dos PL's que compõem o corpus que organizamos – ou seja, proposições e justificações dos PL 1958, PL 1987, PL 1993 e PL 2000.

Essas regularidades – a saber, sua constituição enquanto *discurso sobre*, a produção dos *efeitos de circularidade e completude* que nele funcionam, seu papel enquanto objeto de *relação entre o arquivo legislativo e seu exterior* – nos permitem afirmar que analisar o arquivo legislativo é, do nosso ponto de vista, dispor de um espaço privilegiado para observar as *condições de produção* das textualidades que institucionalizam os sentidos em um de seus lugares supremos nos quais circula a lei na sociedade do Estado moderno: a lei.

¹⁴² Parece-nos interessante o fato de que, como já expusemos no Capítulo 3 deste trabalho, dentre os paradigmas sobre os que se ancora a noção de interpretação no Direito, de acordo com Bittar, está aquele que se mostra como uma modalidade

que assume como problema necessário para a inspeção do sentido de uma norma jurídica (ou de outro texto jurídico) os antecedentes históricos que promoveram seu surgimento. Nessa medida, releva saber por que o legislador inovou, no que inovou, o que precedia aquele texto antes de sua promulgação, como foram as discussões históricas por projetos de lei para a formulação da norma, que debates suscitou, que emendas recebeu, em que aperfeiçoou o sistema vigente, entre outros fatores. Nisso se pode envolver toda a história política e jurídica, social e econômica de um contexto ou de um momento da nação, tendo-se em vista que o sistema jurídico não é isolado dos demais acontecimentos sócio-culturais (op. cit.: 90).

O objeto de análise sobre o qual se fundamenta a modalidade de interpretação exposta pelo autor se aproxima daquele que estamos configurando como nosso objeto, ou seja, o “arquivo legislativo”; no interior do Direito, essa modalidade é conhecida como “interpretação histórica”, por oposição a outras: interpretação literal, gramatical, lógica e sistemática (id.: 90-91).

O próximo capítulo deste trabalho, como anunciamos anteriormente, será dedicado à análise dessas textualidades do arquivo legislativo. Também explicitaremos as bases teóricas sobre as quais nos fundamentaremos para procedermos à análise das proposições e justificações dos PL's selecionados.

CAPÍTULO 5

TENTATIVAS DE INTEGRAÇÃO DA “ILHA-BRASIL”: ANÁLISE DE PROPOSIÇÕES E JUSTIFICAÇÕES DE PROJETOS DE LEI PARA A INCLUSÃO DO ESPANHOL

Já era hora de começar a quebrar os espelhos.

Michel Pêcheux

1. INTRODUÇÃO

Neste capítulo procederemos à análise dos documentos que selecionamos entre os que constituem os quatro projetos de lei que formam nosso corpus – PL 1958, PL 1987, PL 1993 e PL 2000. Seguindo uma organização que leva em conta a ordem dessas textualidades na apresentação dos projetos – que é também a ordem que obedecem no momento de sua publicação oficial –, num primeiro momento, analisaremos as *proposições* de cada um desses PL's que foram submetidas à apreciação da Câmara dos Deputados ou do Senado Federal, na versão original apresentada por seus autores, isto é, sem emendas ou quaisquer outras alterações; num segundo momento, nosso foco recairá sobre as *justificações* produzidas pelos autores desses projetos e oportunamente esclareceremos os detalhes da organização dessas textualidades na análise a que procederemos.

É importante recordar o que explicamos no capítulo anterior sobre o funcionamento desses documentos: a *proposição* consiste na escrita de uma potencial norma jurídica que se apresenta à apreciação da instância legislativa, e a *justificação*, num texto explicativo-exortativo que explicita os motivos pelos quais se acredita que certo PL deva ser aprovado.

Um esclarecimento se faz necessário para compreender esse segundo objeto: a análise das textualidades do arquivo legislativo que realizamos no capítulo anterior, nos

possibilitou estabelecer certas delimitações que permitem considerar como semelhante o funcionamento das textualidades desses quatro PL's com as quais operaremos, apesar delas possuírem designações diferentes no interior do arquivo legislativo: nos PL's 1987 e 2000, é *justificação* o nome dos textos escritos por um senador e um deputado, respectivamente, e dirigidos ao Congresso Nacional; nos PL's 1958 e 1993, porém, esses textos se denominam *mensagens* dos Presidentes da República, Juscelino Kubitschek e Itamar Franco, ao Congresso Nacional; finalmente, no mesmo PL 1958, temos ainda uma *Exposição de Motivos*, texto do Ministro da Educação, Clóvis Salgado, que encaminhava o projeto ao Presidente Juscelino Kubitschek. Esse conjunto de textualidades do arquivo legislativo, como acabamos de afirmar, funcionam num único sentido, o mesmo que caracteriza uma *justificação*; daí nosso movimento de colocá-las em relação e designá-las dessa mesma forma ao longo da análise, no intuito de facilitar a compreensão dos aspectos que desenvolveremos.

A seguir, daremos início à análise da textualidades das proposições, primeiro momento da análise a ser desenvolvida neste capítulo.

2. AS PROPOSIÇÕES DOS PL'S 1958, 1987 E 1993

Ao analisarmos as proposições dos PL's 1958, 1987 1993¹⁴³, estabeleceremos relações entre as condições de produção desses projetos e as razões que neles se apresentam para a inclusão do espanhol como disciplina na escola brasileira.

Nossa análise se centrará em dois focos, as ementas e os artigos das proposições, e deverá observar as regularidades do arquivo legislativo que foram descritas no capítulo

¹⁴³ O texto da proposição do PL 3.987/2000, do deputado Átila Lira, convertido na Lei N° 11.161, já foi analisado no Capítulo 3 desta tese.

anterior deste trabalho. Neste sentido, nossos objetivos serão, por um lado, delimitar o funcionamento da proposição enquanto textualidade do arquivo legislativo, e não do arquivo jurídico; por outro lado, encontrar nessas proposições tanto a *circularidade* que já descrevemos como característica desse arquivo quanto as inscrições da *relações com o exterior* que comentamos no capítulo anterior deste trabalho.

2.1. A proposição do PL 1958

<p style="text-align: center;">Projeto n. 4.606 de 1958</p> <p style="text-align: right;">Altera o Dec.-lei nº 4.244 de 9 de abril de 1942 no que se refere ao aprendizado do idioma espanhol nos dois ciclos do ensino secundário</p> <p style="text-align: center;">(Do Poder Executivo)</p> <p>(Às Comissões de Constituição e Justiça do Serviço Público e de Finanças)</p> <p>O Congresso Nacional decreta:</p> <p>Art. 1º O idioma espanhol será ministrado nos dois ciclos do ensino secundário observadas as mesmas bases estabelecidas no Decreto-lei número 4.244 de 9 de abril de 1942 para o ensino do idioma inglês, inclusive no que tange às séries e cursos em que será lecionado.</p> <p>Art. 2º Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.</p>
--

(BRASIL, 1958, op. cit.)

Como podemos observar, a proposição do PL 1958 contava apenas com ementa e dois artigos, sendo que o primeiro é o único que apresenta o conteúdo que essa lei implementaria, caso fosse aprovada.

O primeiro aspecto que chama a atenção na ementa desta proposição é o destaque que nela se dá à “alteração” de um decreto lei anterior, fato que adquire maior peso em sua textualidade do que a explicitação clara e resumida do que efetivamente propõe a lei a ser julgada.

O Art. 1º da proposição apresenta praticamente uma reformulação desse enunciado da ementa, retomando uma vez mais as determinações do decreto-lei de 1942. Detectamos, portanto, o funcionamento da circularidade que, com base em Zoppi-Fontana (2005, op. cit.), já definimos como característica também do arquivo legislativo: para produzir os sentidos que nos deem acesso aos referentes deste PL 1958, ou seja, para torná-lo compreensível, será necessário encontrar as fissuras que se abrem na textualidade dessa proposição e colocar sua materialidade em relação com o decreto-lei 4.244 de 1942 – do mesmo modo como, no Capítulo 3, trabalhamos com as fissuras da Lei 11.161.

Tal como já explicitamos no Capítulo 1 deste trabalho, esse decreto-lei diz respeito à Lei Orgânica do Ensino Secundário, promulgada durante o governo de Getúlio Vargas e a gestão de Gustavo Capanema como Ministro da Educação e Saúde. Lembremo-nos de que a Reforma de Capanema dividiu as etapas do ensino nas escolas brasileiras em Primário – que compreendia os quatro primeiros anos de escolaridade – e Secundário. Este último, que seria diretamente afetado se tivesse sido aprovado o PL 1958, correspondia a dois ciclos: o primeiro, denominado Ginásial, se seguia ao Primário e tinha quatro anos de duração; o segundo, com três anos de duração, dividia os estudantes, de acordo com suas preferências acadêmicas entre os cursos Clássico e Científico (BRASIL, 1942, op. cit.).

Por meio da análise que realizamos desse decreto-lei, observamos que as línguas estrangeiras constavam apenas do currículo obrigatório do Ensino Secundário, sendo oferecidas com a seguinte distribuição:

- 1º ciclo
 - Ginásial: durante os quatro anos do curso, aulas de latim e francês; do segundo ao quarto anos, também aulas de inglês.
- 2º ciclo
 - Clássico: durante os três anos do curso, aulas de latim e grego, nos dois primeiros anos, francês ou inglês, e, no primeiro ano, aulas de espanhol; ou
 - Científico: durante os dois primeiros anos do curso, aulas de francês e inglês e durante o primeiro ano, espanhol (id.).

Colocando o PL 1958 em relação com o decreto-lei de 1942, chegamos à compreensão do que propunha o projeto do governo de JK ao solicitar uma alteração no que tangia ao ensino do espanhol, “observando as mesmas bases do ensino do idioma inglês”. O enunciado determinava, com esta condição, a inserção do ensino da língua espanhola nos três últimos anos do curso Ginásial e nos dois primeiros do Clássico e do Científico, tal como se dava o ensino do inglês. Assim, a proposta apresentada pelo Ministro Clóvis Salgado e endossada pelo Presidente JK, caso tivesse sido aprovada pelo Congresso Nacional, teria proporcionado aos estudantes a conclusão o ensino secundário o ensino da língua espanhola durante um total de cinco anos – três no Ginásial e dois no Clássico ou Científico –, exatamente a mesma quantidade de anos prevista para o estudo do inglês.

A explicitação desse pedido de equiparação com a língua inglesa na proposição do PL 1958 passa a ser especialmente relevante para nossa análise quando, a partir das relações que estabelecemos entre este texto e os demais que compõem o arquivo jurídico analisado no Capítulo 1, constatamos que também fazia parte dos currículos dos dois ciclos do ensino secundário a oferta de outras línguas, sendo que os estudos de francês, que

estavam incluídos nos dois ciclos dessa etapa escolar, possuíam exatamente a mesma carga horária prevista para os de inglês. Neste sentido, a Exposição de Motivos do Ministro da Educação e Cultura mencionava que a língua espanhola deveria ser “disciplina estrutural do 2º ciclo, em paridade com o Francês e o Inglês”. Já o texto da proposição fazia referência apenas à necessidade de serem “observadas as mesmas bases (...) para o ensino do idioma inglês” e, finalmente, a Mensagem do Presidente, corroborava os argumentos da Exposição de Motivos mas, ao mesmo tempo, apagava a referência à língua francesa que nela constava, pedindo “a equiparação do ensino do idioma espanhol ao inglês”.

Observamos, portanto, o funcionamento de um processo de determinação nas formulações destes dois textos – proposição e Mensagem – que produz um efeito de apagamento da presença da língua francesa entre as línguas estrangeiras oferecidas no ensino secundário, que se materializa na ausência de menção à igualdade de condição em que se encontravam esta língua e a inglesa no currículo escolar daquele período.

Acreditamos que apenas relacionando os textos que compõem nosso arquivo – Proposição, Mensagem do Presidente e Exposição de Motivos do Ministro da Educação e Cultura – com suas condições de produção poderemos chegar a uma interpretação para a formulação de uma proposta que previsse a equiparação no ensino de inglês e espanhol na escola brasileira e que promovesse esse apagamento da presença de outras línguas oferecidas pelo sistema escolar – particularmente o francês. Trataremos de explorar este caminho mais adiante neste capítulo, na análise das justificações dos PL’s. Continuaremos, a seguir, analisando suas proposições.

2.2. A proposição do PL 1987

<p style="text-align: center;">PROJETO DE LEI DO SENADO Nº 35, de 1987</p> <p style="text-align: right;">Dispõe sobre o ensino obrigatório da língua espanhola nos estabelecimentos de primeiro grau</p> <p>O Congresso Nacional decreta:</p> <p>Art. 1º Será obrigatória a inclusão do idioma espanhol nos currículos dos estabelecimentos de ensino de primeiro grau.</p> <p>Art. 2º Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação.</p> <p>Art. 3º Revogam-se as disposições em contrário.</p>

(BRASIL, 1987, op. cit.)

A proposição do PL 1987 possui ementa e três artigos, mas, assim como a do PL 1958, apenas o conteúdo do primeiro apresenta sua proposta.

Para nossa análise, o primeiro aspecto importante a ser observado nessa proposição é o funcionamento do enunciado “será *obrigatória* a inclusão do idioma espanhol”, presente no Art. 1º. Por que explicitar a “obrigatoriedade” de inclusão do ensino de uma determinada disciplina na materialidade dessa proposição?

Se contrastarmos este fragmento da proposição do PL 1987 com o artigo 1º do PL 1958, analisado anteriormente, em que se lia “*O idioma espanhol será ministrado* nos dois ciclos do ensino secundário observadas as mesmas bases ...”, poderemos observar uma significativa alteração na textualidade que expressa o imperativo dessas proposições.

Segundo a interpretação que fazemos do sintagma “será obrigatória” na proposição

do PL 1987¹⁴⁴, acreditamos que esse fragmento entra em relação com a LDB de 1971. Isto porque, como pudemos explicar no Capítulo 2 deste trabalho, em que mostramos o lugar que as línguas estrangeiras ocuparam no arquivo jurídico brasileiro, vimos que, desde a LDB de 1961, os currículos escolares passaram a contar com um núcleo comum de disciplinas *obrigatórias* e abriu-se a possibilidade de oferta de disciplinas optativas. Este mesmo sistema se repetiu nas LDB's de 1971 e 1996. A partir dessas relações, podemos considerar que, se o PL 1958 podia simplesmente afirmar que “o idioma espanhol *será ministrado...*” – posto que o decreto de 1942 que regia a educação nacional naquele momento instituía todas as disciplinas da grade curricular do ensino primário e secundário como obrigatórias, sem a possibilidade de optativas –, o PL 1987 e os subsequentes têm de especificar que essa inclusão deverá ser “obrigatória”, como forma de que essa obrigatoriedade seja interpretada como “inclusão do espanhol entre as disciplinas obrigatórias” – pois, sob a legislação da LDB de 1971, caso esta especificação não fosse feita, o ensino do espanhol poderia ser implantado entre as disciplinas “optativas”, o que já era uma possibilidade nos casos em que o Conselho Estadual de Educação ou o estabelecimento escolar assim indicassem.

Entretanto, essa “inclusão obrigatória” expressa no PL 1987 – e também no PL 1993, como veremos adiante – se constitui precisamente numa intransponível barreira que impediu a aprovação desses projetos: sendo a LDB a legislação maior da educação brasileira, nenhuma outra lei pode, isoladamente, alterar suas disposições. Daí, também, decorre a sucessão de tentativas e fracassos na inclusão do espanhol como língua a ser ensinada nas escolas brasileiras, até que o PL 2000 consegue romper esse ciclo, finalmente,

¹⁴⁴ Poderíamos estender esta interpretação às proposições dos PL's 1993 e 2000, nas quais também se apresentam fragmentos que expressam a “obrigatoriedade” do ensino de espanhol.

por meio de uma alteração no sintagma, que passa de “inclusão obrigatória” a “oferta obrigatória pela escola”, supondo a “matrícula optativa pelo aluno” (BRASIL, 2000, op. cit.).

Tendo em conta essa relação que detectamos entre o PL 1987 e a LDB de 1971 (assim como com a Resolução de 1976), acreditamos ser possível afirmar que o fragmento “torna obrigatória a inclusão do idioma espanhol” pode ser interpretado como um dos lugares, na proposição do PL 1987, em que se manifestam aspectos da circularidade que nos interessava observar, já que em sua materialidade encontram-se marcas de uma memória de outras textualidades do arquivo jurídico e do legislativo, mesmo que nenhuma referência explícita seja feita a eles – a diferença do que ocorria na proposição do PL 1958, como constatamos anteriormente.

O segundo aspecto que destacamos na análise dessa proposição é o nível de ensino em que se indica a inclusão do espanhol. A ementa do PL 1987 já explicita o que se repete no Art. 1º: estipula o ensino obrigatório da língua espanhola “nos estabelecimentos de primeiro grau”.

Como vimos observando em nossas análises, tanto do PL 1958 quanto da legislação educacional que apresentamos no Capítulo 1 deste trabalho, o ensino de línguas estrangeiras nas escolas brasileiras se concentrou, de modo geral, no nível que, no período em que foi apresentado o PL 1987, chamava-se “Segundo Grau” (hoje, Ensino Médio)¹⁴⁵. Daí o fato de ser particularmente original a proposta do Senador Fernando Henrique Cardoso de incluir o ensino de espanhol no “primeiro grau”, nível em que as línguas

¹⁴⁵ Neste sentido, vale a pena recordar as palavras de Chagas que aparecem como epígrafe do Capítulo 1 desta tese: “a evolução do ensino de línguas no Brasil confunde-se com a história da própria escola secundária brasileira” (1957, op. cit.: 83).

estrangeiras ou não eram contempladas ou constavam do currículo como disciplina optativa.

Recordemos que, no momento em que foi apresentado o PL 1987, regiam a LDB de 1971 e a Resolução N° 58 de 1976, segundo a qual “o ensino de Língua Estrangeira Moderna será obrigatório no 2º Grau, recomendando-se a sua inclusão no 1º Grau, onde as condições o indiquem e permitam, sobretudo, a partir de quando o currículo passa a desenvolver-se por áreas de estudo” (BRASIL, 1976, op. cit.). O PL 1987, portanto, propunha uma alteração na legislação que incidiria diretamente sobre a Resolução de 1976.

Neste sentido, a inclusão do ensino de espanhol apenas no 1º grau proposta pelo PL 1987 provocaria um redirecionamento na oferta de línguas na escola por dois motivos: primeiro porque tradicionalmente, o ensino de línguas estrangeiras em caráter obrigatório se dava no 2º grau e, caso fosse aprovado, este projeto ampliaria a oferta obrigatória de uma língua estrangeira também para o 1º grau; segundo porque, tal como afirmamos anteriormente quando analisamos em detalhe as LDB's e a Resolução de 1976, durante os anos 60 e 70 produziu-se a identificação, que circula como pré-construído em discursividades ligadas ao âmbito escolar brasileiro, segundo a qual *língua estrangeira* se identifica a *inglês*, o que significa que a proposta do PL 1987 era a de que o espanhol não concorresse com o inglês no 2º grau – nível em que esta língua encontrava-se absolutamente instaurada como a “Língua Estrangeira Moderna” obrigatória –, mas sim fosse incluído no nível de ensino anterior, no 1º grau.

Como pudemos observar, para compreender os sentidos da proposição do PL 1987 uma vez mais foi necessário colocar sua materialidade em relação com a de outros textos

do arquivo jurídico e/ou legislativo, o que comprova o funcionamento da circularidade também no PL 1987 – o que já havíamos identificado na proposição do PL 1958.

2.3. A proposição do PL 4.004, de 1993

Projeto de Lei N° 4.004, de 1993

(Do Poder Executivo)

MENSAGEM N° 415/93

Torna obrigatória a inclusão do ensino de língua espanhola nos currículos plenos dos estabelecimentos de ensino de 1° e 2° graus.

(ÀS COMISSÕES DE EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTO; E DE CONSTITUIÇÃO E JUSTIÇA E DE REDAÇÃO (ART, 53) – ART. 24, II)

O CONGRESSO NACIONAL decreta:

Art. 1° É obrigatória a inclusão do ensino de língua espanhola nos currículos plenos dos estabelecimentos de ensino de 1° e 2° graus.

Art. 2° Os Conselhos Estaduais de Educação fixarão, para os respectivos sistemas de ensino e tendo em vista as condições e peculiaridades sociais e culturais regionais, a amplitude e o conteúdo dos programas letivos.

Art. 3° Caberá, também, aos Conselhos Estaduais de Educação dispor sobre a gradual implantação do ensino da língua espanhola, a partir do ano letivo de 1994, considerando os aspectos pedagógicos e didáticos.

Art. 4° Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

(BRASIL, 1993, op. cit.)

Assim como no PL 1987 que analisamos anteriormente, a proposição do PL 1993 também se fundamenta no pedido da *obrigatória* “inclusão do ensino da língua espanhola nos currículos plenos dos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus”, produzindo efeitos semelhantes aos já referidos.

Este texto, ademais, possui outros dois aspectos que nos interessa explorar. O primeiro deles é a indicação do ensino do espanhol tanto para o 1º quanto para o 2º grau (portanto, para a totalidade do que hoje se denomina Ensino Básico, ou seja, Ensino Fundamental e Médio).

Considerando que as normativas da Resolução de 1976 ainda eram as vigentes quando o PL 1993 foi apresentado pelo Poder Executivo, o que esse projeto propunha – embora sem explicitá-lo em sua textualidade – era uma alteração dessa Resolução, no que se assemelha ao que já afirmamos sobre o PL 1987. Caso o PL 1993 fosse aprovado, o ensino de “Língua Estrangeira Moderna” que a Resolução previa sofreria uma dupla determinação: por um lado, essa “língua estrangeira moderna” ficaria afetada pela condição de obrigatoriedade de uma língua específica, o espanhol; e, por outro lado, a obrigatoriedade de oferta de ensino dessa língua seria ampliada para os dois níveis escolares, 1º e 2º graus.

A partir dessas observações, uma vez mais, podemos detectar aspectos dessa circularidade cuja presença no arquivo legislativo com que operamos estamos tentando demonstrar.

O segundo dos aspectos que a proposição do PL 1993 possui em relação às anteriores já analisadas é a explicitação das diretrizes expressas nos artigos 2º e 3º, dirigidas aos Conselhos Estaduais de Educação, num gesto de antecipação sobre as medidas a serem tomadas para a implantação da lei após a aprovação desse projeto. Ao

interpretarmos a Lei 11.161, no Capítulo 3 deste trabalho, referimo-nos à criação dos Conselhos Estaduais de Educação na LDB de 1961, que passaram a se responsabilizar pela organização da grade curricular dos estabelecimentos de ensino, recebendo a incumbência de estruturar as grades de disciplinas obrigatórias, selecionar as disciplinas optativas a serem oferecidas e determinar a carga horária e os conteúdos fundamentais a serem desenvolvidos em cada uma. Assim, o Art. 2º da proposição do PL 1993, à semelhança dos artigos finais na Lei 11.161, como já afirmamos, não determina nem estipula nada além do já especificado desde 1961¹⁴⁶.

Já o Art. 3º dispõe sobre “a gradual implantação do ensino da língua espanhola”, dando como data de início do processo o “ano letivo de 1994”, mas não estipula prazo máximo para que esta oferta seja concluída nos Estados da Federação¹⁴⁷.

2.4. Algumas considerações sobre as proposições dos PL’s 1958, 1987 e 1993

Ao colocar em relação as proposições dos PL’s 1958, 1987 e 1993, nossa análise procurou detectar aspectos de seu funcionamento enquanto textualidades *virtual e potencialmente* jurídicas¹⁴⁸ que, no entanto, como já afirmamos anteriormente, se inscrevem no interior do que denominamos arquivo legislativo – uma vez que apenas passariam a constituir efetivamente o arquivo jurídico após tramitarem por todo o processo

¹⁴⁶ É interessante notar como na textualidade da Lei 11.161, já analisada no Capítulo 3, aparecem reformulações de fragmentos das proposições dos PL’s que agora analisamos.

¹⁴⁷ Considerando o processo legislativo pelo que deve tramitar um PL no Congresso Nacional, um projeto apresentado em 06 de julho de 1993 à Câmara dos Deputados, em regime normal de tramitação, certamente não estaria aprovado e sancionado pelo Presidente a tempo de cumprir com essa normativa.

¹⁴⁸ Zoppi-Fontana fala em “existência virtual dos fatos legislados” no texto da lei (2005, op. cit.: 93-94). Nossa reflexão acerca dos textos do arquivo legislativo nos leva a afirmar que, justamente porque estes não são textos sancionados, há neles uma potencialização dessa virtualidade que a autora encontrou nos textos legais.

legislativo, serem aprovadas pelo Congresso Nacional e sancionadas pelo Presidente da República.

Podemos afirmar que, no nível de sua organização textual, as proposições analisadas têm em comum com respeito às textualidades do arquivo jurídico o fato de colocarem em funcionamento certas referências a esse arquivo, operando com a mesma circularidade que gera o efeito de completude que descrevemos e detectamos nos fragmentos analisados.

Já no nível das propostas dessas proposições, um aspecto que surge da comparação entre os três PL's é a indeterminação quanto ao nível de ensino em que se deveria introduzir a oferta do espanhol: no PL 1958, estava prevista para os “dois ciclos do ensino secundário”, o que significava dizer entre os alunos do Ginásio e do Clássico/Científico, ou seja, por sete anos letivos, entre alunos de aproximadamente 11 a 17 anos de idade; no PL 1987, a inclusão estaria prevista para o “1º grau”, o que poderia significar sua entrada tanto nas séries iniciais desse nível (de 1ª a 4ª, para alunos de 7 a 10 anos), quanto nas finais (de 5ª a 8ª, para alunos de 11 a 14 anos) ou ainda em todas as séries; e, finalmente, o PL 1993, determinava a inclusão da língua espanhola nos 1º e 2º graus de ensino, ou seja, poderia compreender os oito anos do primeiro e os três do segundo, num total de onze anos.

Essa indeterminação sobre o nível escolar em que o espanhol deveria ser introduzido é um dos aspectos que, quando vinculado à brevidade dos artigos das proposições e aos sentidos que podem adquirir nos PL 1987 e PL 1993 o significante “obrigatória”, mostram um funcionamento textual no qual aparecem indícios de que o processo de implantação do ensino da língua espanhola se constitui numa preocupação secundária – tanto é assim, que esse processo nem mesmo é mencionado nos PL's 1958 ou 1987 e é referido com evasivas no PL 1993 – e que a mera aprovação desses projetos pelas instâncias legislativas se mostraria suficiente para alcançar certos objetivos.

Algo fundamental no que diz respeito à materialidade das proposições dos PL's analisados, especialmente os de 1987 e 1993, é o fato de que suas condições de produção estão marcadas por sentidos determinados na LDB de 1971, de modo particular, após na Resolução de 1976, segundo a qual o espaço escolar deve promover “o estudo de língua estrangeira moderna”. Isto equivale a dizer que, nessa memória que se impôs, uma proposição que apresentasse como *obrigatório* o ensino de *uma língua determinada* se encontraria fora do enunciável no interior dessa memória, ou seja, não poderia ser aprovada, como, de fato, aconteceu.

A seguir, passaremos à interpretação desses PL's a partir de outros textos do arquivo legislativo que os compõem, como as justificações.

3. AS JUSTIFICAÇÕES DOS PL'S 1958, 1987, 1993 E 2000

De um modo geral, podemos considerar que as *justificações* são textos que possuem uma organização e um funcionamento mais ou menos estáveis. Toda justificação contém, por exemplo, um resumo do que propõe o PL que se submete à apreciação dos parlamentares e uma exortação para que os demais legisladores apoiem e aprovem a proposição. Para nosso trabalho, a parte mais relevante de uma justificação é aquela em que seu autor apresenta os motivos pelos quais defende que esse projeto deva ser aprovado pelo Congresso Nacional e convertido em lei.

A justificação se caracteriza, como já apontamos com base nas afirmações de Zoppi-Fontana sobre o arquivo jurídico (2005, op. cit.: 95) –, por colocar em funcionamento, na textualidade do arquivo legislativo, o seu “exterior”. Daí nosso particular interesse em analisar as marcas dessa relação, que são as próprias condições de produção operando na textualidade do arquivo.

Centraremos nossas observações das justificações dos PL's 1958, 1987, 1993 e 2000 em três focos de análise, que, a partir do contato com essas textualidades, pudemos julgar produtivos em nossa tentativa de compreender certos aspectos constitutivos de uma memória sobre as línguas no sistema educacional brasileiro nos arquivos jurídico e legislativo.

Nosso primeiro foco, tendo como base reflexões de Zoppi-Fontana (2009b) e Guimarães (1998), estará na observação, por um lado, dos movimentos de *tomada de posição* por parte dos sujeitos de enunciação na construção dos sentidos dos objetos sobre os quais se enuncia e, por outro lado, da *direção do dizer* que aí se constrói. O foco seguinte, derivará desse primeiro, já que tratará de aprofundar questões que a análise desse primeiro momento irá apontar.

Assim, esse segundo foco se constituirá na observação dos processos de *determinação discursiva* de objetos que encontramos como centrais nessa diretividade à que apontam os argumentos dos parágrafos iniciais: os territórios objeto da integração desejada. Nele, nos utilizaremos da noção de “determinação” desenvolvida por Indursky (1997).

No terceiro e último foco da análise das justificações, observaremos as imagens e a formulação de identificações que detectamos nessas textualidades acerca da língua portuguesa no Brasil e do próprio território brasileiro. Acreditamos que as conclusões a que chegaremos com essa análise nos permitirão lançar luz sobre certos aspectos da constituição da memória do arquivo jurídico sobre as línguas à que nos referimos particularmente na **Parte I** deste tese.

Lembramos que nossa análise nesta parte deste capítulo se centrará nos seguintes textos dos PL's selecionados:

- a *Exposição de Motivos* do PL 1958 – do Ministro da Educação, Clóvis Salgado, enviada ao Presidente Juscelino Kubitschek em 16 de setembro de 1958;

- a *Justificação* do PL 1987 – encaminhada ao Senado Federal pelo Senador Fernando Henrique Cardoso em 19 de outubro de 1987;

- a *Mensagem* do PL 1993 – encaminhada ao Congresso Nacional pelo presidente Itamar Franco em 6 de julho de 1993;

- a *Justificação* do PL 2000 – encaminhada ao Congresso nacional pelo deputado Átila Lira em 15 de dezembro de 2000¹⁴⁹.

Como já explicamos, todos estes textos, apesar de possuírem denominações diferentes – *Exposição de Motivos*, *Justificação* e *Mensagem* –, funcionam no mesmo sentido daquele representado na designação “justificação”, motivo pelo qual convencionaremos denominá-los desse modo, para simplificar sua identificação.

A seguir, daremos início ao primeiro momento desta análise.

3.1. “Tomada de posição” e “direção do dizer” nas justificações

Num trabalho em que interpreta o processo de “monumentalização” da língua nacional brasileira como um “acontecimento linguístico”, Zoppi-Fontana (2009b, op. cit.), tentando compreender o significado que a “consciência linguística” desempenha nesta noção, explica, ancorada em Pêcheux, que a “tomada de posição” representa “uma reduplicação dos processos de identificação que constituem o sujeito em uma posição-sujeito dada, movimento vivido-percebido-experenciado imaginariamente pelo sujeito da enunciação”.

¹⁴⁹ Lembramos que os textos se encontram nos Anexos impressos desta tese.

Para Pêcheux, essa “tomada de posição” é a responsável por fazer com que “todo sujeito ‘funcione’”, que “‘em total consciência e em total liberdade’, tome iniciativas pelas quais se torna ‘responsável’ como autor de seus atos” (1975, op. cit.: 171). O teórico faz questão de destacar, porém, que “a *tomada de posição* não é, de modo algum, concebível como um ‘ato originário’ do sujeito-falante” (id.: 171-172, grifos do autor).

Em um trabalho posterior, no qual desenvolve considerações acerca dos lugares que a *descrição* e a *interpretação* ocupam na teoria discursiva, tal como ele a concebe, Pêcheux afirma:

[a posição de trabalho que evoco aqui] supõe somente que, através das descrições regulares de montagens discursivas, se possa detectar os momentos de interpretações enquanto *atos que surgem como tomadas de posição*, reconhecidas como tais, isto é, como *efeitos de identificação assumidos e não negados* (1983b, op. cit.: 57, grifos nossos).

Para o autor, portanto, essa “tomada de posição” se apresenta como um “momento de interpretação”, como um “efeito de identificação”, justamente porque “ninguém pode estar seguro de ‘saber do que se fala’, porque esses objetos estão inscritos em uma filiação” (id.: 55). Por outro lado, porém, a tomada de posição supõe a ilusão de “que sempre se pode saber do que se fala”, “negando o ato da interpretação no próprio momento em que ele aparece” (ibid.).

Compreendendo, pois, a “tomada de posição” como um “efeito de identificação assumido pelo sujeito”, vincularemos esta noção ao conceito de “diretividade da enunciação” de Guimarães (1998), para quem a diretividade:

É parte, direi, do aparato de construção de unidade; é *marca do lugar do autor que funciona como se pudesse excluir outras direções para a progressão textual que não a dada pela orientação argumentativa* (id.: 432, grifos nossos).

Ainda segundo o autor, a “orientação argumentativa estabelece o modo de interpretar o futuro do texto” posto que determina “o que deve ser interpretado como *argumento para* e o que deve ser interpretado como *conclusão de tal argumento*” (id.: 433, grifos nossos).

No modo como interpretamos as noções que estamos tentando articular, essa “marca do lugar do autor” de que fala Guimarães no fragmento citado é entendida por nós, a partir de Pêcheux e Zoppi-Fontana, como a “tomada de posição” do sujeito, e funciona no sentido de determinar uma *direção do dizer* que se apresenta e organiza na enunciação¹⁵⁰.

A partir da articulação entre essas noções, tentaremos mostrar, nas justificações dos PL’s 1958, 1987, 1993 e 2000, o modo como a “tomada de posição” de seus sujeitos enunciadorese se ancora em *pré-construídos* que dão a direção do dizer nessas enunciações¹⁵¹; essa direção poderá ser detectada por meio da análise da materialidade com que se constroem e organizam textualmente os sentidos das justificações.

Iniciaremos nossa análise comparando os parágrafos iniciais de cada uma dessas justificações, pois acreditamos que se constituem em lugares privilegiados para observar os movimentos de tomada de posição, assim como os efeitos que esses movimentos produzem sobre a direção no dizer das textualidades analisadas.

Neste primeiro momento, centraremos nosso foco sobre as *asserções* produzidas nos fragmentos selecionados, pois, de nosso ponto de vista, indicam a “tomada de posição” dos

¹⁵⁰ Partindo do que Guimarães define como “diretividade da enunciação”, mas já operando de um ponto de vista discursivo, utilizaremos esta noção de “direção do dizer”.

¹⁵¹ Zoppi-Fontana & Celada afirmam que entendem o funcionamento dos elementos pré-construídos de um determinado enunciado como um “ponto de identificação” do sujeito (2009: 173). As autoras se fundamentam em Pêcheux (1988), quem “relaciona o funcionamento do pré-construído não apenas com os elementos de sentido já-ditos e presentes em sua ausência nos enunciados, mas também e especialmente com o próprio processo de constituição do sujeito do discurso pela interpelação ideológica” (*apud* ZOPPI-FONTANA & CELADA, op. cit.: 173, tradução nossa). Neste sentido, será importante para a análise que realizaremos o reconhecimento do efeito de pré-construído como “elemento presente em sua ausência nos enunciados”, que expressa um “ponto de identificação” entre o sujeito e seu dizer.

sujeitos legisladores¹⁵² em relação às razões e finalidades apresentadas para justificar sua proposição. Comparemos os parágrafos transcritos a seguir (os grifos serão nossos)¹⁵³:

PL 1958

A revisão da Política Continental em que se empenha o Governo, com o propósito de dar novos rumos ao pan-americanismo, recomenda a adoção de medidas no setor da educação, que possam contribuir para o seu êxito. (§1)

PL 1987 (1991¹⁵⁴)

Determina a proposição seja inscrito nos currículos escolares o ensino da língua espanhola, com o transparente objetivo de concorrer para o fortalecimento da integração latino-americana, que passa, necessariamente, pelo conhecimento do idioma falado nas demais nações irmãs. (§1)

PL 1993

A designação da cidade de Salvador, que foi a primeira capital do Brasil, para sediar a III Conferência Ibero-Americana de Chefes de Estado e de Governo simboliza a especial importância com que o governo brasileiro considera o movimento de consolidação das relações entre os países americanos de origem ibérica. (§2)

PL 2000

A importância da língua espanhola, hoje, no contexto mundial é indiscutível. Mais de 400 milhões de pessoas se comunicam nesta língua. Certamente a grande expansão do poder hispânico nos séculos XVI e XVII permitiram [sic] a difusão da cultura da metrópole nas colônias e as conseqüentes conquistas fixaram a língua como marca da ocupação. (§1)

¹⁵² Pêcheux se utiliza das noções de *asserção* e de *enunciação* “para designar, no domínio da ‘linguagem’, os atos de tomada de posição do sujeito, enquanto sujeito-falante” (1975, op. cit.: 171). É nesse contexto teórico que entendemos a “asserção”.

¹⁵³ No caso dos PL’s 1958, 1987 e 2000, a análise recaí sobre seus primeiros parágrafos; já no caso do PL 1993, analisamos seu segundo parágrafo, posto que o primeiro traz apenas um resumo da proposição – semelhante a sua ementa –, não tendo início, nele, a exposição das razões que, acreditamos, irão direcionar o dizer nessa justificação.

¹⁵⁴ Assim como comentamos anteriormente, o PL 1987, do senador Fernando Henrique Cardoso, apresentava problemas na formulação deste primeiro parágrafo que o tornavam incompreensível; optamos, por isto, pela utilização do parágrafo “corrigido”, utilizado na reapresentação desse PL, em 1991. Ambos estão disponíveis no Anexo 5 (impresso).

Três dos parágrafos acima transcritos – PL's 1958, 1987 e 1993 – fundamentam suas justificativas para a inclusão do espanhol no sistema escolar brasileiro estabelecendo relações com elementos de uma política externa baseada na necessidade de “integração”.

As relações que se estabelecem no primeiro parágrafo do PL 1958 funcionam no sentido de reforçar a posição do governo de defesa (“o empenho”) de uma “revisão da *Política Continental*”, explicada como a necessidade de “dar novos rumos ao *panamericanismo*”; assim, as “medidas no setor da educação” – neste caso, a inclusão do espanhol como língua estrangeira no sistema educativo brasileiro – surgem como aspectos que deverão “contribuir para o êxito” desse movimento político planejado na esfera das relações exteriores do país.

Já a justificação do PL 1987, “determina” o ensino da língua espanhola “para o fortalecimento da integração latino-americana”, posto que este é o “idioma falado nas demais nações irmãs”, o que faz com que deva ser “necessariamente” conhecido (aprendido na escola).

O parágrafo da justificação do PL 1993 explicita “a especial importância” que o governo brasileiro dá ao processo de “consolidação das relações entre países americanos de origem ibérica”, sem estabelecer, no entanto, vínculo algum entre a língua espanhola e esse processo; ao contrário, neste fragmento, pretere-se da referência ao objeto da proposição – ou seja, a inclusão do ensino de espanhol – em detrimento da explicitação das razões históricas e políticas que motivaram a apresentação desse PL.

Finalmente, o primeiro parágrafo da justificação do PL 2000 destaca a “indiscutível” importância da língua espanhola “no contexto mundial” na atualidade, atribuindo sua difusão à “expansão do poder hispânico nos séculos XVI e XVII”,

responsável por “fixar a língua” nas colônias. Esse movimento de valorização da língua diferencia a direção do dizer deste PL com relação aos demais.

A partir dessas primeiras constatações, pudemos organizar esses quatro fragmentos iniciais das justificações dos PL’s 1958, 1987, 1993 e 2000 em dois grupos: no primeiro, concentram-se aqueles em que o efeito de pré-construído funciona com base na “integração”, produzindo efeitos que marca a textualidade de seus enunciados; no segundo grupo, encontra-se o PL em que detectamos o funcionamento do efeito de pré-construído fundamentado em aspectos da geopolítica da própria “língua espanhola”. A seguir, detalharemos nossa análise de cada grupo.

3.1.1. O foco na “integração”

A partir dos três fragmentos observados podemos afirmar que, nestes parágrafos iniciais das justificações dos PL’s 1958, 1987 e 1993, o foco na “integração” caracteriza o funcionamento de um efeito de pré-construído “presente na ausência” (PÊCHEUX, 1988: *apud* ZOPPI-FONTANA & CELADA, 2009, op. cit.: 173).

Neste sentido, os “novos rumos ao pan-americanismo” de 1958, “a integração latino-americana” de 1987 e as “relações com os países americanos de origem ibérica” de 1993 funcionam como pré-construídos que também vão operar sobre a totalidade da textualidade dessas justificações como ponto de partida que organizará a direção que estas enunciações apresentam¹⁵⁵.

Outro indício que corrobora o que estamos afirmando é o fato de que esse pré-construído relativo à instância política que serve de base para o pedido de inclusão do

¹⁵⁵ As diferentes designações presentes nas justificações dos PL’s 1958, 1987, 1993 e 2000 para o que vamos chamar de *territórios objeto da integração* serão analisadas num segundo momento deste capítulo, motivo pelo qual optamos por não aprofundar aqui esta discussão.

ensino da língua espanhola no sistema educativo brasileiro retorna em diversos momentos ao longo das justificações, mas o faz de modo muito significativo especialmente nos últimos parágrafos dessas três justificações:

Agora, no entanto, tendo em vista os novos rumos da política continental, o Ministério da Educação e Cultura julgaria recomendável a inclusão do ensino do Espanhol como disciplina obrigatória do 1º ciclo do curso secundário ampliando a iniciativa do ilustre Senador Domingos Velasco, consubstanciada na emenda que ofereceu, tornando o idioma Espanhol disciplina estrutural do 2º ciclo, em paridade com o Francês e o Inglês.

Apresentando essas considerações para as providências que forem julgadas cabíveis renovo a Vossa Excelência os protestos do meu profundo respeito. – Clóvis Salgado (BRASIL, 1958, op. cit.).

Razão por que o *Instituto Latino-Americano*, superiormente conduzido pelo idealismo atuante desse *estadista de projeção continental, que é Franco Montoro*, vem preconizando o ensino do Português nos países de formação hispânica, do mesmo modo que reivindica seja ministrado o ensino do espanhol nas escolas brasileiras.

Sensível [sic] a essa postulação de inegável alcance e reconhecido mérito, formulamos a presente proposição que inclui nos currículos de primeiro grau de nossas escolas o ensino do espanhol. (BRASIL, 1987, op. cit.).

Torna-se imperioso, portanto, proporcionar às gerações jovens do País a oportunidade de estudo da língua espanhola, objetivando habilitá-las à comunicação mais intensa com as dos países nossos vizinhos.

É com esse propósito que apresento ao Congresso Nacional o Projeto de Lei em anexo que, aprovado por Vossas Excelências, permitirá seja suprida lacuna do nosso sistema educacional (BRASIL, 1993, op. cit.).

A partir do que detectamos nos PL's 1958, 1987 e 1993, podemos afirmar que as asserções presentes em seus parágrafos iniciais, e que são retomadas ou reformuladas ao longo das justificações, funcionam como marcas da “tomada de posição” de seus sujeitos enunciadorees em relação ao papel que a “integração” desempenha no pedido de inclusão do espanhol como língua estrangeira a ser oferecida nas escolas brasileiras que esses projetos realizam. Nestes três casos, o ensino do espanhol é colocado em relação com a política externa do país: o processo de integração que se encontra em andamento alcançará sua

plenitude com a promoção do conhecimento do espanhol por meio de sua inclusão como disciplina escolar no Brasil.

Será importante ressaltar um aspecto desta afirmação: as justificações de 1958, 1987 e 1993 assumem a existência de “relações”, de “liames” entre o Brasil e os países hispânicos da América no nível político; e o ensino do espanhol surge, nas proposições dos PL’s que apresentam, por um lado, como consequência desse processo de integração admitido e, por outro lado, como um gesto de intervenção concreto no nível do real. Nos seguintes fragmentos, daremos destaque às marcas que, na textualidade das justificações, funcionam na direção do que estamos observando:

Entre essas medidas, está a inclusão do ensino do Espanhol como disciplina obrigatória no ensino secundário, idioma da maioria dos países americanos, cujo conhecimento, pela juventude brasileira, *constituirá **mais** um liame com os povos do continente.*
(...)

*O **maior** estreitamento dos povos do continente americano reclama, no entanto, um estudo **mais** intenso do idioma espanhol no curso secundário e a sua inclusão como disciplina obrigatória no primeiro ciclo, a fim de ser dada **maior** difusão ao ensino e tornar possível a **plena** consecução dos seus objetivos* (BRASIL, 1958, op. cit., grifos nossos).

Determina que a proposição seja inscrita nos currículos escolares, o ensino da língua espanhola, com o transparente objetivo de *concorrer para o fortalecimento da integração latino-americana* (...)

Razão por que o *Instituto Latino-Americano* (...) *vem preconizando* o ensino do Português nos países de formação hispânica, do mesmo modo que reivindica seja ministrado o ensino do espanhol nas escolas brasileiras (BRASIL, 1987, op. cit., grifos nossos).

A organização das conferências Ibero-Americanas e também o Mercosul são iniciativas voltadas para o resgate do tempo perdido no processo de integração da comunidade Ibero-Americana.

(...)

Torna-se imperioso, portanto, proporcionar às gerações jovens do País a oportunidade de estudo da língua espanhola, objetivando habilitá-las à *comunicação **mais** intensa com as dos países nossos vizinhos* ... (BRASIL, 1993, op. cit., grifos nossos).

Entre os fragmentos grifados, destacamos a presença dos elementos “mais”, “maior”, “plena” e “fortalecimento”, que entram em relação e funcionam sob o efeito de pré-construído que se apresenta, colocando como “sentidos já-ditos” (PÊCHEUX, 1988: *apud* ZOPPI-FONTANA & CELADA, 2009, op. cit.: 173) tanto a existência de um processo de integração concebido politicamente quanto o reconhecimento da necessidade de tornar tal processo operante também num nível pragmático – o da Educação. Os verbos “são” e “vem preconizando” contribuem com a produção desse efeito de sentido: o primeiro, colocando no “presente” essa política de aproximação entre os países e o segundo, reforçando-a por meio do aspecto durativo da perífrase. Todos estes elementos que nossa análise está apontando indicam que a “integração” se apresenta como um pré-construído no movimento de tomada de posição desses sujeitos, autores dos PL’s referidos.

A partir de todas as afirmações que realizamos ao observarmos, primeiramente, do funcionamento das asserções nos parágrafos iniciais das justificações dos PL’s 1958, 1987 e 1993 – nos quais observamos a tomada de posição por parte de seus sujeitos enunciadore – e, em seguida, da materialização dessa tomada de posição nas direções do dizer das enunciações analisadas, concluímos que estes três projetos possuem regularidades que nos permitem afirmar que o processo de integração ideado politicamente é apresentado como um pré-construído que entra em relação de causa e de efeito, ao mesmo tempo, com a “língua espanhola”, que surge tanto como consequência dessa integração quanto como motivo para que ela ocorra ou se intensifique – mas nunca como o elemento central sobre o qual se ancora a direção de seu dizer.

3.1.2. O foco na “importância da língua”

Como já havíamos antecipado, o primeiro parágrafo da justificção do PL 2000 tem na “importância da língua espanhola, hoje, no contexto mundial” se apresenta como um pré-construído sobre o qual se centrará a direção desse projeto¹⁵⁶. O funcionamento das relações que esse elemento estabelece já no início dessa justificção vincula o lugar que a língua espanhola ocupa na contemporaneidade, ou seja, seu papel enquanto “língua transnacional” (ZOPPI-FONTANA, 2009a)¹⁵⁷, à necessidade de inclusão de seu estudo nas escolas brasileiras.

Neste sentido, o funcionamento desse pré-construído se constitui na materialização da tomada de posição por parte do sujeito que enuncia nessa justificção, e aparece reformulado de modo muito significativo no seguinte fragmento:

Particularmente, *destacamos a língua espanhola*, pela relativa facilidade de compreensão, pela aproximação geográfica com os países latino-americanos, pelo elevado número de publicações seja na língua vernácula ou em traduções de outros idiomas e *pela ampliação de oportunidade na comunicação global*. (BRASIL, 2000, op. cit., grifos nossos).

Há outros momentos em que a língua espanhola aparece determinada por sintagmas que caracterizam sua “importância”, marcando a direção do dizer dessa enunciação, como, por exemplo:

Com a consolidação do Mercosul, aumenta a *necessidade de se conhecer a língua espanhola*, que já *ocupa o segundo lugar como elemento de comunicação do comércio internacional*.
(...)

¹⁵⁶ Detectamos nesse enunciado discursividades que predominantemente se vinculam ao modo como a Espanha tem difundido sua língua oficial fora desse Estado nacional, sobretudo a partir da criação do Instituto Cervantes, em 1991.

¹⁵⁷ Zoppi-Fontana define uma língua transnacional “a partir de sua projeção imaginária sobre as outras com as quais se encontra em relação de disputa pela dominação histórica de um espaço de enunciação ampliado, representando-se como cobertura simbólica e imaginária das relações estabelecidas entre os falantes das diversas línguas que integram esse espaço” (id.).

Com a promulgação da Constituição Brasileira de 1988, que dispõe em seu art. 4º que: “A República Federativa do Brasil buscará a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações”, **reforçou-se o conhecimento da língua espanhola**, pois a integração passa pela compreensão recíproca, e abriu-se a possibilidade de acordos bilaterais no ensino de idiomas (id., grifos nossos).

Nos fragmentos destacados, ressaltamos os elementos que funcionam como marcas da tomada de posição do sujeito dessa enunciação, que ancora seu dizer no pré-construído relacionado diretamente à “língua espanhola”. Esse foco, ademais, aparece especificado pelo “lugar” que a língua espanhola ocupa “no comércio internacional” ou enquanto “possibilidade de acordos bilaterais” ou ainda como “oportunidade na comunicação global”.

Neste sentido, ao contrário do que vimos nas justificações dos PL’s 1958, 1987 e 1993, em que a necessidade de aprendizado desta língua aparecia como *causa e efeito* de processos de integração já assumidos no nível político, neste PL 2000, o conhecimento do espanhol é compreendido como o próprio *meio para alcançar a integração e a inserção no mundo “globalizado”*, o que aparece expresso no parágrafo final da justificção:

Espero que os nobres Pares apoiem a minha iniciativa que procura sanar uma lacuna regimental. E *cientes da importância da língua espanhola para a integração cultural, econômica e social do Brasil com os demais países*, unam-se pela urgência de aprovação deste projeto (id., grifos nossos).

Este parágrafo é, também, um dos dois únicos momentos da justificção do PL 2000 em que surge o significante “integração”, apresentado aí como algo a que se pode chegar por meio do conhecimento da língua espanhola, isto é, as relações que nesse fragmento se estabelecem entre *língua espanhola e integração* limitam-se a colocar a segunda como finalidade para o ensino da primeira.

Partindo dessas observações, concluímos que a justificação do PL 2000 não apresenta a “integração” com “os demais países” como pré-construído – tal como detectamos nas justificações dos PL’s 1958, 1987 e 1993 – nem mesmo admite a existência de um processo de integração em andamento. Nessa enunciação, do nosso ponto de vista, funciona outro pré-construído que opera justamente no sentido contrário daquele que acabamos de mencionar, isto é, acreditamos que na textualidade do PL 2000 o pré-construído se constitui na evidência de que *não há integração*. De acordo com o que pudemos detectar em nossa análise, há um movimento discursivo nessa textualidade no sentido de construir essa relação de “integração” a partir da referência à Constituição de 1988:

Com a promulgação da Constituição Brasileira de 1988, que dispõe em seu art. 4º que: “**A República Federativa do Brasil buscará a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações**”, reforçou-se o conhecimento da língua espanhola, pois a integração passa pela compreensão recíproca, e abriu-se a possibilidade de acordos bilaterais no ensino de idiomas. (id.: grifos do original).

Este fragmento materializa certas projeções imaginárias sobre o objeto “integração” que funcionam tanto o PL 2000 quando a Constituição federal.

A partir da observação dos movimentos de tomada de posição dos sujeitos enunciadore das justificações dos PL’s 1958, 1987, 1993 e 2000 pudemos concluir que existem duas diferentes posições que se materializam já nos parágrafos iniciais desses textos e que, como tentamos mostrar, marcam a direção de cada dizer: a primeira posição, detectada nos PL’s 1958, 1987 e 1993 se vincula de maneira central à *integração* e, portanto, a um *fato político*; a segunda, presente no PL 2000, tem como eixo a *importância da língua espanhola*, centrando-se, assim, num *fato político-linguístico*.

Essa constatação nos colocou diante da necessidade de observar os sentidos que a “integração” adquire nas justificações dos PL’s que estamos analisando. Para isto, veremos como os territórios objeto dessa “integração” pretendida aparecem designados e determinados nessas textualidades. É o que faremos a seguir.

4. DETERMINAÇÃO DISCURSIVA NOS PL’S: TERRITÓRIOS OBJETO DE INTEGRAÇÃO

Neste segundo momento de análise das justificações dos PL’s 1958, 1987, 1993 e 2000, inspirados em Arnoux (2007 e 2008), centraremos nosso foco nos *processos de determinação discursiva* que detectamos na *designação dos territórios objeto de integração* presentes nos referidos PL’s¹⁵⁸.

Nosso objetivo, ao tentarmos identificar e analisar as determinações que se estabelecem para esses territórios, é o de trazer à discussão sobre a legislação que impõe a oferta obrigatória do ensino da língua espanhola na escola média brasileira certos aspectos constitutivos de uma memória que, segundo nossa análise tentará demonstrar, traz marcas do jogo de projeções imaginárias que determinam as relações do Brasil com os países que compõem esse território.

A textualidade do arquivo legislativo selecionado será analisada a partir de três procedimentos: o primeiro será a observação das *operações de determinação* dos sintagmas nominais que constituem nosso foco de interesse, de acordo com o procedimento seguido por Indursky (1997); o segundo será a análise das relações que se estabelecem entre esses sintagmas e seus *co-textos*, de acordo com a definição desse conceito elaborada por

¹⁵⁸ Nos trabalhos citados, adotando a perspectiva semiológica da escola de Grize, Arnoux analisa o modo como o objeto discursivo da integração é construído num texto de 1844 do argentino Juan Bautista Alberdi, *Memoria sobre la conveniencia y objetos de un Congreso General Americano*. Ainda que nossos objeto e procedimento de análise se diferenciem dos utilizados pela autora, reconhecemos o diálogo que este trabalho estabelece com o seu.

Guilhaumou & Maldidier (1986, op. cit.); e o terceiro será a consideração das *condições de produção* dos documentos do arquivo legislativo selecionado, seguindo o que já expusemos sobre essa noção, a partir de Pêcheux (1969, op. cit.) e Courtine (1981, op. cit.) no Capítulo 1 deste trabalho.

4.1. Sobre “determinação discursiva” e “co-texto”

A noção de *determinação discursiva* de que nos utilizaremos é a desenvolvida por Indursky (1997). Ao analisar o funcionamento de discursos presidenciais do período de ditadura militar no Brasil (1964-1984), a autora se detém na compreensão da *operação de determinação* que incide sobre o substantivo, pois considera que as construções do tipo *nome + adjetivo* constituem “um dos lugares privilegiados onde se articulam sentido, sintaxe e ideologia” (id.: 160).

Expandindo a concepção de *determinação* de Henry (1975)¹⁵⁹, a analista afirma que “a determinação discursiva consiste em um efeito de sentido onde intervêm conjuntamente fatores sintáticos, semânticos e discursivos” (INDURSKY, op. cit.: 177). Como *determinantes discursivos*, a analista cita os *adjetivos*, as *orações adjetivas* e os *sintagmas preposicionais*.

Indursky explica ainda que a compreensão do papel do *sujeito* que a noção de determinação discursiva mobiliza – e que se opõe à forma como o concebe a noção de *determinação lingüística* – é fundamental para entender seu caráter ideológico:

¹⁵⁹ Indursky explica que “Segundo Henry (1975: 88-9), (...) é preciso abandonar a concepção de determinação como uma operação de seleção definida no interior da classe dos seres designados por um substantivo e considerá-la como o *efeito de sentido onde intervêm conjuntamente fatores sintáticos e semânticos*” (id.: 177, grifos da autora).

O sujeito é compelido, pela FD [formação discursiva] que o afeta, a saturar o substantivo (...) pois os *determinantes lingüísticos* que precedem o nome não são suficientes para determinar o seu dizer. Trata-se de uma seleção, sem dúvida, porém de *cunho ideológico*, que não deve ser confundida com uma *escolha individual*. Ou seja, *a determinação discursiva é ideológica e não estilística*” (id.: 178, grifos da autora).

Assim, tanto no papel do sujeito na produção do enunciado quanto na materialidade que constitui o processo de determinação discursiva encontram-se as marcas do ideológico sobre a enunciação.

A partir do conceito e dos procedimentos desenvolvidos por Indursky, analisaremos os processos de determinação discursiva dos sintagmas nominais que designam os territórios objeto de integração nas justificações dos PL's 1958, 1987, 1993 e 2000. Porém, nossa organização das designações se diferenciará em um aspecto daquela utilizada pela autora (1997, op. cit.: 183 e ss.): não operaremos com a noção de “família parafrástica”, mas sim identificaremos itens lexicais (substantivos) de um mesmo campo semântico – relacionados aos territórios objeto de integração, tais como “países”, “nações”, “continente”, “comunidade” –, sobre os quais o processo de determinação discursiva deverá incidir.

Outra noção que será mobilizada para ampliar a análise que realizaremos dos processos de determinação dos sintagmas nominais que designam os territórios objeto de integração nos PL's 1958, 1987, 1993 e 2000 é a de “co-texto”.

De acordo com Guilhaumou & Malidier – que têm como base a definição elaborada por Guilhaumou (1978) – o co-texto se refere, no sentido com que aqui o utilizaremos, ao “conjunto de enunciados” que “permitem enxergar as recorrências linguísticas” (1986, op. cit.: 168). Ao considerar os co-textos que envolvem os sintagmas

que designam o território objeto de integração nas justificações dos PL's, nossa análise pretende chegar ao que os autores consideraram como um movimento de “extensão” do gesto analítico. A partir da tradição filosófica, e remetendo particularmente a Kant – para quem o procedimento “extensivo” seria “aberto à percepção da totalidade” (id.: 186) –, Guilhaumou & Maldidier explicam que “o momento do co-texto introduz a possibilidade de construir um objeto discursivo: a compreensão dá lugar à extensão”.

Tendo organizado o dispositivo teórico que mobilizaremos na análise, explicamos que, primeiramente faremos funcionar o conceito de determinação discursiva nas seqüências que nos ocupam, seguido da observação de seus co-textos; à luz dessa análise, trabalharemos aspectos determinantes na dimensão da conjuntura histórica das textualidades dos PL's.

4.2. A determinação discursiva dos territórios objeto da integração nos PL's 1958, 1987, 1993 e 2000

As justificações que focalizaremos na análise que apresentamos neste momento estarão agrupadas seguindo o caminho da conclusão a que chegamos no item anterior deste trabalho, quando detectamos, por meio da interpretação que fazíamos da tomada de posição dos sujeitos das justificações, o funcionamento de dois pré-construídos produzindo efeitos nessas textualidades. Assim, primeiramente, desenvolveremos a análise das justificações dos PL's 1958, 1987 e 1993, nos quais a “integração” se constituía no foco da direção do dizer de suas enunciações, e, em seguida, passaremos ao PL 2000, cujo foco recaía sobre a “língua espanhola”.

Dentro do conjunto que se encontra sob o efeito do primeiro pré-construído que acabamos de referir, nossa análise também nos levou a considerar a produtividade dos elementos detectados no PL 1993, em cuja materialidade encontramos as condições de

produção *fazendo* sentido na textualidade de modo particular, funcionando na plenitude da historicidade. Neste sentido, e considerando uma organização deste capítulo que privilegia as relações que se estabelecem entre esses PL's e suas condições de produção, iniciaremos a análise operando primeiramente com o PL 1993 e seguiremos numa ordem cronológica inversa, apresentando, em seguida, os PL's 1987 e 1958 respectivamente.

4.2.1. A determinação dos territórios objeto da integração no PL 1993

Na justificação do PL 1993, encontram-se tentativas de explicar a necessidade de inclusão do ensino da língua espanhola no contexto educacional brasileiro a partir do que podemos interpretar como uma proximidade geográfico-linguística do Brasil com os demais países do continente. Os indícios das condições que marcaram sua produção podem ser encontrados nas determinações que se estabelecem para a designação dos territórios objeto da integração.

Vejamos os sintagmas nominais que designam esses territórios na justificação do PL 1993 (destacamos em negrito os elementos que se constituem em determinantes discursivos dos nomes de cada sintagma):

continente	latino-americano
continente	sul-americano
países	americanos de origem ibérica
países	nossos vizinhos
comunidade cultural	ibero-americana
comunidade	Ibero-Americana
Nações	co-irmãs da América Latina

Parece-nos importante comentar a relação parafrástica que se estabelece entre os substantivos dos sintagmas nominais que estamos analisando – mesmo não sendo este nosso foco de análise –: “continente”, “países”, “nações” e “comunidade” – e será justamente o processo de *saturação discursiva* desses substantivos – realizado por meio da determinação – que deverá “limitar sua extensão e dotá-la de referência atual” (INDURSKY, 1997, op. cit.: 178). Dessa maneira, podemos dizer que o próprio sentido desses substantivos também se verá redefinido a partir da saturação que os constituirá enquanto enunciados dizíveis dentro dessa discursividade.

Centremo-nos, agora, na análise dos determinantes discursivos destes sintagmas.

4.2.1.1. “América” e “americano”

Na justificação do PL 1993, o nome “América” e os adjetivos “americano/americana” estão presentes em seis das sete designações utilizadas para referir o território objeto da integração; apenas na designação “países nossos vizinhos” ficam ausentes quaisquer referências ao contexto “americano”.

Nos sintagmas em que aparecem “América” ou “americano/a”, em cinco ocasiões, a determinação se dá com adjetivos ou expressões adjetivas relacionados a sua “origem ibérica” ou “latina”: os determinantes “ibero” ou “de origem ibérica” aparecem em três ocorrências, e “latino/a”, em outras duas. Já o determinante “América *Latina*” é usado juntamente com “co-irmãs”.

A regularidade com que o determinante “americano/a” surge no texto nos leva a crer que “América” é o nome de mais representatividade na designação do território objeto da integração que se estabelece na justificação do PL 1993. A presença do adjetivo “ibero” em

três desses sintagmas, no entanto, traz para a textualidade da justificação uma ampliação desse espaço de integração.

De acordo com nossa interpretação, o determinante “íbero” convoca a expansão do espaço restrito de “América/americano” ao adicionar a essa designação também os países ibéricos. No entanto, essa ampliação entra em relação de contradição com outros sintagmas que apresentamos no quadro, como no caso de “continente sul-americano”, que restringe o espaço da integração exclusivamente à “América”.

Podemos dizer, a partir dessas observações, que o processo de determinação discursiva que funciona nas designações dos territórios objeto de integração na justificação do PL 1993 apresenta traços de instabilidade entre os elementos determinantes dos substantivos dos sintagmas analisados. Essa instabilidade aponta para uma relação de tensão na qual o elemento “americano”, ao funcionar na determinação, oscila e se dilui num movimento, por um lado, de expansão, que incorpora os países ibéricos ao território objeto de integração, e, por outro lado, de especificação, que restringe esse território ao espaço americano.

Neste sentido, acreditamos poder afirmar que detectamos nessas designações movimentos que *incluem* e *excluem*, ao mesmo tempo, o elemento “íbero”. Essa instabilidade se manifesta, sobretudo, na relação que estabelecemos entre os sintagmas “comunidade ibero-americana” (que incorpora as nações ibéricas ao território objeto de integração) e “países americanos de origem ibérica” (que as exclui), que colocam em funcionamento relações de sentido contraditórias entre si, marcadas pelo histórico e pelo político.

4.2.1.2. “Nações co-irmãs”

No determinante “co-irmãs”, o uso do prefixo “co-” produz um efeito de esvaziamento do significado que a relação de parentesco “irmãs” supõe, funcionando como um elemento que desestabiliza os sentidos do adjetivo ao que se incorpora.

Se colocarmos os sentidos desse prefixo – que estabelecem “contiguidade, companhia” (CUNHA & CINTRA, 1985: 85) – em relação com os de “irmãs”, não chegamos obrigatoriamente a sua interpretação como “cada um dos filhos de um irmão ou irmã em relação aos do outro irmão ou irmã” (HOUAISS et. al., 2004: 756), isto é, “primo”. O determinante “co-irmãs”, portanto, estabelece laços de “irmandade” entre Espanha e Portugal e de “co-irmandade” entre o as nações americanas que foram colonizadas por estes dois países.

Esta interpretação de “co-irmãs” parece-nos coerente com outros aspectos da discursividade da justificação do PL 1993, posto que, como já apontamos, são várias as referências à “origem ibérica” dos países americanos e à proximidade entre esses países.

No entanto, outra aceção possível para o adjetivo “co-irmão” pode fazer deslizar os sentidos desse determinante, interceptando sua identificação como “primo”. Segundo Houaiss, “co-irmão” também designa “sociedades, empresas etc. pertencentes a um mesmo grupo ou que têm *entre si afinidade ou comunhão de interesse*” (ibid., grifos nossos).

Consideramos que este outro significado de “co-irmão” é constrói diferentes relações com a textualidade da justificação do PL 1993. Em outras palavras, poderíamos dizer que a historicidade inscrita nesse PL – dimensão que desenvolveremos adiante, ao tratarmos de aspectos da conjuntura histórica e política em que o projeto foi apresentado – *faz sentido* nesse determinante.

4.2.1.3. Co-textos dos sintagmas determinados da justificação do PL 1993

Colocamos abaixo os fragmentos dos co-textos que circundam os sintagmas nominais que estamos analisando, nos quais os substantivos estão submetidos a um processo de determinação:

(1) definir nossas fronteiras dentro do <i>continente sul-americano</i>
(2) Brasil, único descendente da cultura ibérica de língua portuguesa no <i>continente latino-americano</i>
(3) consolidação das relações entre os <i>países americanos de origem ibérica</i>
(4) comunicação mais intensa com as [gerações] dos <i>países nossos vizinhos</i>
(5) processo de integração do Brasil à <i>comunidade cultural ibero-americana</i>
(6) processo de integração da <i>comunidade Ibero-americana</i>
(7) vicissitudes (...) nos aproximaram mais da Europa ou da América do Norte do que das <i>Nações co-irmãs da América Latina</i>

A partir da observação desses fragmentos, constatamos que os determinantes “ibérica/ibero-americana” – presentes em (3), (5) e (6) – surgem em co-textos vinculados a “consolidação das relações” e “processo de integração”, enquanto que “sul-americano” e “co-irmãs da América Latina” – em (1) e (7) – entram em relação com “fronteiras” e “vicissitudes”, respectivamente. Já o determinante “latino-americano” – (2) – entra em relação com “Brasil, único descendente da cultura ibérica de língua portuguesa”, que aparece com uma marca de singularidade, de especificidade com respeito ao “latino-americano”. Finalmente, “países nossos vizinhos” – (4) – se relaciona com “comunicação mais intensa”.

A partir do funcionamento das relações entre as determinações discursivas das distintas designações do território objeto da integração e seus co-textos, detectamos duas

redes semânticas que se tramam ao longo dessa textualidade: na primeira, o elemento “ibérico”, envolvido por sentidos que o relacionam diretamente a “processos de integração” ou a “consolidação das relações”, pode ser identificado como o elemento que melhor caracteriza o território com o qual essa justificação coloca em relação o nome “integração”; na segunda, os sintagmas “continente sul-americano”, “Nações co-irmãs” e “continente latino-americano” entram em relação com nomes que reforçam a ideia de singularidade, de especificidade e até mesmo de *isolamento* do Brasil com respeito a esses outros territórios – “fronteiras” e “vizinhos” remetem a sentidos vinculados ao estabelecimento das fronteiras do país, que desde o período colonial e, de modo particular após a segunda metade do século XIX e o início do século XX, marcou as relações entre o Brasil e os países da América do Sul¹⁶⁰.

Outro aspecto a ser destacado na justificação do PL 1993 é a inclusão do Brasil no “continente latino-americano”, que se dá praticamente ao mesmo tempo em que se opera também a delimitação de *exclusividade*: “No que diz respeito ao *Brasil*, entretanto, esforço maior deve ser feito porque *é, no continente latino-americano, o único descendente da cultura ibérica de língua portuguesa*”. Assim, a herança recebida pelo Brasil – “ibérica”, mas de “língua portuguesa” – aparece como traço distintivo da singularidade do país com relação aos demais do “continente latino-americano”.

A *dispersão* que encontramos nas designações dos territórios objeto de integração na justificação do PL 1993 – que pudemos interpretar como vinculadas a duas redes de sentido – mostra como as condições de produção operam nessa textualidade, nela inscrevendo suas relações com o exterior (ZOPPI-FONTANA, 2005, op. cit.). Neste

¹⁶⁰ Sobre o estabelecimento das fronteiras brasileiras na América do Sul e o papel da negociação diplomática nessa questão durante os séculos XIX e XX, cf. GOES FILHO, S. S. (2000).

sentido, para contribuir com nossa reflexão sobre as designações dos territórios objeto da integração na justificativa do PL 1993, colocaremos nossa análise em relação com gestos de interpretação trazidos do campo da História e das Ciências Políticas, gestos estes que, de alguma forma, trabalham a fixação de certos sentidos para a história. Este será também nosso procedimento nos outros três projetos que analisaremos a seguir.

4.2.1.4. *Interpretação da conjuntura – PL 1993*

Itamar Franco tomou posse como vice-presidente da República em 1990. Com o *impeachment* de Fernando Collor de Mello, Franco esteve à frente da presidência do país entre 29 de dezembro de 1992 e 1º de janeiro de 1995. Durante seu primeiro ano de governo, visitou e se encontrou com mandatários sul-americanos da Argentina, Bolívia, Chile, Paraguai e Uruguai. Em 1º de julho de 1993, participou da IV Reunião do Conselho do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), na cidade de Assunção, no Paraguai¹⁶¹, e nos dias 15 e 16 desse mesmo mês, da III Conferência Ibero-americana de Chefes de Estado e de Governo realizada em Salvador, Bahia¹⁶².

Esse período coincide, ademais, com intensas mudanças nas relações econômicas entre o Brasil e os demais países do mundo. De acordo com Soares, Servo & Arbache (2001), “no início da década de 90, a economia brasileira passou por um processo de

¹⁶¹ Informação disponível em http://www.presidencia.gov.br/info_historicas/, consulta em 18 de fevereiro de 2010. Lembremos, ademais, que o Tratado de Assunção, assinado por Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai em março de 1991 marca o início das atividades do Mercosul.

¹⁶² As *Conferências Ibero-Americanas* são reuniões diplomáticas de cúpulas governamentais que contam com a participação dos seguintes Estados soberanos da América e Europa de língua espanhola e portuguesa: Andorra, Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Chile, República Dominicana, Equador, El Salvador, Espanha, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Portugal, Uruguai, Venezuela. A primeira Conferência Ibero-Americana de Chefes de Estado e de Governo foi realizada em Guadalajara, México, em 1991, e nela começou a se concretizar a *Comunidade Ibero-Americana de Nações*; seguiram-na a de Madri, Espanha, em 1992, e a brasileira, em Salvador, em 1993. Informação disponível em <http://www.segib.org>, acesso em 20/01/2010.

liberalização comercial sem igual na sua história”. Se, nos países desenvolvidos essa liberalização ocorreu mais intensamente nos anos 70, esse processo alcançou as economias de países subdesenvolvidos apenas duas décadas depois. No caso do Brasil, particularmente, a abertura comercial foi tão intensa que permite aos autores afirmarem que talvez “nenhum país desenvolvido tenha experimentado abertura comercial que sequer se aproxime em magnitude daquela observada no Brasil”.

O contexto que marca a apresentação do PL 1993, pelo Poder Executivo, ao Congresso Nacional – como esclarecemos anteriormente, alguns dias antes da realização da III Conferência Ibero-Americana de Chefes de Estado e de Governo, realizada em Salvador/Bahia, e alguns dias após uma reunião do Conselho do Mercosul em Assunção, no Paraguai –, nos ajuda a compreender as oscilações que emergem nas diferentes formas de designação do espaço político e econômico com o qual, nesse texto, se pretende estabelecer relações de “integração”.

Tendo em conta alguns aspectos das condições de produção desse PL, podemos interpretar o fato de que o sintagma “ibero-americano” aparece nessa textualidade sempre como uma expressão cristalizada, ao lado de “comunidade”. Neste sentido, parece-nos que a Conferência Ibero-americana que se realizaria em Salvador, como produto da então ainda recente criação da *Comunidade Ibero-americana de Nações*, atravessa a textualidade da justificação do PL 1993.

No contexto de liberalização econômica promovido no Brasil no início da década de 90, as reformulações a que as designações do território objeto de integração se veem submetidas – e que podemos detectar em nossa análise da materialidade da justificação do PL 1993 –, se constituem em efeitos de uma tensão que traz o “exterior” para dentro das discursividades do arquivo legislativo, deixando marcas em sua textualidade por meio de

inscrições que evidenciam movimentos simultâneos e contraditórios de aproximação e de distanciamento do Brasil com relação aos países americanos com os quais se buscava “a consolidação das relações”, a “integração”. Daí o fato de serem abundantes as determinações que funcionam saturando os substantivos núcleos dos sintagmas com “América” ou “americano/a” (seis ocorrências), na maioria das vezes, inclusive, de modo a articulá-los em co-textos nos quais detectamos os sentidos de “exclusividade” e “isolamento”.

Entre as variadas designações que a justificção do PL 1993 apresenta, a ausência de um sintagma que se refira de maneira exclusiva ao território *hispânico* da América é por nós interpretada, a partir do modo como Indursky amplia conceitos de Orlandi, como um “*não-dito que é necessariamente recalçado* pelo viés da determinação interdiscursiva” (1997, op. cit.: 186, grifos da autora). Isto porque este território de integração “silenciado” adquire maior relevância na textualidade de um projeto de lei que pretende implementar justamente o ensino da língua espanhola nas escolas brasileiras. Esse silenciamento entraria em relação com a alta determinação discursiva que, nas redes da memória, supõem as vicissitudes históricas mantidas com esse território hispânico – desenvolveremos esta questão mais adiante neste capítulo.

Esta ausência talvez possa ser explicada como uma necessidade de distanciamento que a discursividade de um sujeito que ocupa o lugar de Presidente do Brasil deve construir com respeito a um “imaginário nacional hispano-americano” que, como explica Arnoux, se vincula, por um lado, à memória das independências das colônias espanholas na América e, por outro lado, à instauração do regime democrático republicano nessas nações (2008, op.cit.: 146-149). Essa dupla determinação produziu, entre muitos intelectuais hispano-americanos que pensavam a unidade americana no século XIX, a exclusão do Brasil desse

grupo¹⁶³. Por isso, num momento em que a textualidade da justificação do PL 1993 constrói seu objeto de integração, *Hispano-América* ou *hispano-americano* são designações silenciadas, por serem marcas de uma memória da qual o Brasil é excluído.

Finalmente, pensamos que as contradições que nossa análise pode detectar nos processos de determinação da designação de territórios objeto de integração na justificação do PL 1993 – que indicavam vínculos positivos com o “ibérico” e negativos com o “americano” – trazem marcas das duas relações de força a que se encontra submetida a questão da integração regional entre os países latino-americanos, sintetizadas por Arnoux (2006) da seguinte maneira:

una para la cual la integración latinoamericana, a pesar de que los límites espaciales sean móviles, es la única posibilidad de completar la revolución democrática y asumir autónomamente las decisiones sobre el destino común de los pueblos de la región, y otra para la cual esta integración es solo un paso desgraciadamente necesario para concretar la otra, la verdadera, que es la continental y que permitirá acceder libremente a todos los beneficios de la globalización.

A partir das observações da autora, consideramos que o elemento “ibérico” adquire uma significação especial na discursividade da justificação do PL 1993 pois, a partir da interpretação que fazemos, a retomada do vínculo de irmandade entre Portugal e Espanha e a conseqüente continuidade dessa relação de parentesco (afetiva) entre os territórios americanos “de origem ibérica” se constitui no argumento fundamental que promove a aproximação do Brasil com os países hispano-americanos. Ou seja, acreditamos que, do ponto de vista que essa justificação instaura em sua textualidade, a integração entre os

¹⁶³ A análise de Arnoux da *Memória* de J. B. Alberdi demonstra que a argumentação desse político em seu discurso se esforça por “hacer aceptable el Brasil como integrante destacado del campo propio” (2008, op. cit.: 124).

“países americanos de origem ibérica” só se vê como possível quando pensada na relação com as nações ibéricas.

4.3. A determinação dos territórios objeto da integração no PL 1987

A justificação do PL 1987 – que se repetiu, como já comentamos, na reapresentação desse projeto por seu proponente, o senador Fernando Henrique Cardoso, em 1991 – é bastante sintética, constando apenas de três breves parágrafos. Neles, encontram-se somente os seguintes três sintagmas nominais que designam os territórios objeto de integração – destacamos em negrito, uma vez mais, os elementos que se constituem em determinantes dos nomes de cada sintagma:

demais	Nações	irmãs
	países	de formação hispânica

Um aspecto importante que surge da análise desse PL é a presença do determinativo “irmãs”, que colocamos em relação com o que, em 1993, enunciou-se como “co-irmãs”. Tal relação é possível porque se, como vimos no PL de Itamar Franco, “co-irmãs” funcionava no sentido de produzir um efeito de esvaziamento da relação de parentesco, o “irmãs” do PL 1987 assume plenamente essa relação de proximidade, de contiguidade sanguínea e de união.

Considerando o co-texto que articula duas das três determinações observadas – “o fortalecimento da *integração latino-americana*, que passa, necessariamente, pelo conhecimento do idioma falado nas **demais nações irmãs**” –, verificamos também o funcionamento de uma identificação entre “latino-americana” e “nações irmãs”, numa relação em que a especificação das “nações irmãs”, latino-americanas, se dá através de seu

reconhecimento enquanto países de língua espanhola. Assim, as “*nações irmãs*” latino-americanas são *nações hispano-falantes*.

O outro determinante utilizado, “de formação hispânica”, remonta a um traço específico da herança colonial espanhola. Ao analisarmos esse fragmento juntamente com seu co-texto – “o ensino do Português nos *países de formação hispânica*” – podemos observar como se constrói uma identificação entre um aspecto histórico-político, como é o da “formação” de uma nação, e a língua que foi imposta nesse território durante o processo de colonização. Assim, “de formação hispânica” pode ser interpretado também como sinônimo de “hispano-falante”.

A reciprocidade é outro aspecto interessante a ser considerado no co-texto desse fragmento da justificação do PL 1987 – “o ensino do Português nos países de formação hispânica (...) ensino do espanhol nas escolas brasileiras”. Ao apontar os esforços que o “Instituto Latino-Americano” empenha na promoção do ensino das duas línguas – espanhol e português – essa textualidade reforça o vínculo de irmandade que se produz. Entretanto, ao mesmo tempo, também coloca em destaque a diferença existente entre os dois blocos linguísticos cujo processo de integração está em jogo: as nações irmãs/os países de formação hispânica, de língua espanhola, em oposição ao Brasil, de língua portuguesa. Assim como na justificação do PL 1993, detectamos no PL 1987 o funcionamento de um apelo ao traço de *singularidade linguística* do Brasil em relação aos demais países latino-americanos, ponto que retomaremos mais adiante neste capítulo.

4.3.1. Interpretação da conjuntura – PL 1987

No ano de 1987, quando o então senador Fernando Henrique Cardoso apresentou, pela primeira vez, seu PL que pretendia incluir o espanhol como disciplina obrigatória no

sistema educacional brasileiro, o país vivia um momento em que a principal preocupação política era o processo de redemocratização pós-ditadura militar (1964-1985).

De acordo com as interpretações de Fausto (1999), a derrota, ainda na Câmara dos Deputados, da proposta de emenda constitucional que possibilitaria a eleição por voto direto do Presidente da República que sucederia o general João Batista Figueiredo (1979-1985) – apresentada pelo deputado Dante de Oliveira (Partido do Movimento Democrático Brasileiro [PMDB], Mato Grosso) –, foi recebida com frustração pelos partidos opositores do regime militar e por grande parte da população, que havia se manifestado na campanha pelas “*Diretas Já*” nos anos de 1983-84 (id.: 511). No entanto – ainda segundo a interpretação do historiador –, a vitória dos candidatos da Aliança Democrática, Tancredo Neves (PMDB, Minas Gerais) e José Sarney (Partido da Frente Liberal [PFL], Maranhão)¹⁶⁴, sobre o candidato Paulo Maluf (Partido Democrático Social [PDS], sucessor da Arena como partido que dava suporte à ditadura militar), ocorreu mesmo no Colégio Eleitoral, em janeiro de 1985, por 480 votos a 180. “Por caminhos complicados e utilizando-se do sistema eleitoral imposto pelo regime autoritário, a oposição chegava ao poder” (id.: 512).

A tão esperada posse dos mandatários civis, porém, não aconteceu como se esperava. Tancredo Neves adoeceu, e o vice José Sarney assumiu a Presidência, cargo que seguiu ocupando após a morte do presidente eleito, em 21 de abril de 1985.

Sarney “começou a governar sob uma forte presença da figura de Tancredo, nomeando o ministério escolhido por aquele” (id.: 519). No âmbito econômico, diante de um quadro inflacionário crescente, o governo, já com mudanças na equipe idealizada por

¹⁶⁴ Neves, do PMDB, se vinculava a uma linha ideológica de declarada oposição à ditadura militar, enquanto que Sarney era “um opositor de última hora” (id.: 519), pois havia integrado a Arena e o PDS antes de se filiar ao PFL e ser indicado para compor a chapa da Aliança Democrática.

Tancredo, implantou, em fevereiro de 1986, o Plano Cruzado, que estabeleceu uma nova moeda no país e aboliu a indexação econômica, além de congelar os preços e a taxa de câmbio. O governo também revogou leis do regime militar que cerceavam as liberdades civis e marcou eleições para a Assembléia Nacional Constituinte para novembro de 1986. Gozando de grande prestígio, o PMDB obteve uma ampla vitória nas eleições para governador e “conquistou a maioria absoluta das cadeiras da Câmara dos Deputados e do Senado” (id.: 524).

Depois das eleições, a inflação voltou a crescer fortemente. Em fevereiro de 1987, em função da crise nas contas externas, o país suspendeu o pagamento de juros da dívida externa. Neste mesmo mês, a Assembléia Constituinte iniciou seus trabalhos. A Constituição, “marco que pôs fim aos últimos vestígios formais do regime militar” (id.: 526), foi promulgada em 5 de outubro de 1988.

No que diz respeito às relações do Brasil com a América Latina – que nos interessam particularmente, já que servem de base argumentativa na justificção do PL 1987 –, esse período pós-ditadura militar é marcado por intentos de aproximação, declarações de intenções e tratados de cooperação. Os opositores do regime identificavam a ditadura com o alinhamento incondicional com os E.U.A. e a desintegração da América Latina era vista como corolário da estratégia de poder americano na região. Por essa razão, essa oposição exaltava a integração cultural, política e econômica do Brasil com a América Latina. Com o fim da ditadura, em 1985, evidentemente, o novo governo (do presidente José Sarney) e os políticos opositores que ascenderam ao poder (Itamar Franco e

Fernando Henrique Cardoso, dentre eles), deveriam atender, ainda que timidamente, os desejos de uma maior aproximação com a América Latina¹⁶⁵.

Lima, em artigo no qual analisa a política externa brasileira na era pós-Guerra Fria, considera a criação do MERCOSUL como um dos três eventos que, de seu ponto de vista, marcam o modo como o Brasil se inseriu definitivamente no plano econômico internacional (2005: 16-17)¹⁶⁶. A autora vê como um “ineditismo” na história da política externa do país o fato de o Brasil passar a utilizar sua aproximação dos países sul-americanos como “mecanismo defensivo e adicionador de poder de barganha internacional” (ibid.).

Essas tentativas de aproximação foram particularmente intensas entre o Brasil e a Argentina. No período entre a *Ata de Iguazu*, assinada em 30 de novembro de 1985, e o *Tratado de Assunção*, de 26 de março de 1991, desenvolveu-se uma intensa movimentação que visava uma ampla integração entre Brasil e Argentina, não exclusivamente econômica. A visão integracionista vigente nesse período era muito abrangente, como demonstram os protocolos e tratados assinados no período – como é o caso do *Tratado de Integração, Cooperação e Desenvolvimento*, assinado entre Brasil e Argentina em 29 de novembro de 1998; composto de 24 protocolos, destaca-se o *Protocolo Cultural (Nº 18)*, que comprova a intenção de promover essa “ampla integração” entre os dois países pela diversidade de interesses que nele se manifestam. Com a criação do MERCOSUL, em 1991, já no governo Menem, na Argentina, e Collor, no Brasil, a relação entre os dois países passou a ser tomada pela visão estreita do comércio¹⁶⁷.

¹⁶⁵ Agradecemos ao Prof. Dr. Adalton Franciozo Diniz (PUC/SP) a rica interlocução que nos permitiu interpretar essa série de fatos dessa história tão recente e colocá-los em relação com nosso objeto de análise.

¹⁶⁶ Os três eventos elencados pela autora são “o processo de redemocratização com a posse de um governo civil em 1985 e a promulgação da nova constituição em 1988; a criação do Mercosul em 1991; e a formação do Nafta em 1994” (ibid.).

¹⁶⁷ Uma vez mais, devemos as considerações que estamos elaborando à interlocução com o Prof. Adalton Franciozo Diniz.

Esta série de interpretações acerca da conjuntura histórica e política relativa à apresentação do PL 1987 – e que podemos pensar como ainda vigentes em sua reapresentação, em 1991 – contribui para compreender os movimentos de designação e determinação dos territórios objeto da integração nesse projeto.

O contexto de redemocratização e de aproximação dos países sul-americanos que haviam sido submetidos a regimes autoritários semelhantes ao que se estabeleceu no Brasil em 1964 deixa marcas profundas na textualidade da justificação do PL 1987. Neste sentido, os fragmentos “integração latino-americana” e “nações irmãs”, assim como a referência ao “Instituto Latino-Americano” e sua reivindicação do “ensino do Português nos países de formação hispânica” e do “ensino do espanhol nas escolas brasileiras” aparecem nessa justificação como argumentos iminentemente políticos que representam o contato arquivo jurídico com seu exterior.

A regularidade com que o território objeto de integração aparece designado nas reformulações da justificação do PL 1987 – sempre circunscrito ao espaço americano –, bem como o apelo aos laços afetivos que vinculam o Brasil a essas nações se constituem em lugares nos quais essa política de aproximação “não apenas econômica” a que se referiu Diniz se manifesta nessa textualidade enquanto elementos das condições de produção desse projeto.

4.4. A determinação dos territórios objeto da integração no PL 1958

A justificação do PL 1958 apresenta apenas dois sintagmas nominais que designam os territórios objeto de integração referida nesse projeto (destacamos em negrito os elementos que se constituem em determinantes discursivos dos nomes de cada sintagma):

países	americanos
continente	americano

Como podemos observar, em ambas as designações, o adjetivo “americano(s)” é o único elemento de sua determinação. Também nos dois co-textos em que aparecem, esses fragmentos entram em relação com os sentidos da integração: “a inclusão do ensino do Espanhol como disciplina obrigatória no ensino secundário, idioma da maioria dos **países americanos**, cujo conhecimento, pela juventude brasileira, constituirá mais um liame com os povos do continente” e “O maior estreitamento dos povos do **continente americano** reclama, no entanto, um estudo mais intenso do idioma espanhol no curso secundário e a sua inclusão como disciplina obrigatória no primeiro ciclo”.

4.4.1. *Interpretação da conjuntura – PL 1958*

Juscelino Kubitschek (JK) exerceu o cargo de Presidente da República do Brasil entre 31 de janeiro de 1956 e 31 de janeiro de 1961¹⁶⁸.

Para Skidmore, o período de governo de JK ficou marcado na história do século XX do país por seus ideais “nacionalistas desenvolvimentistas” e não apenas “desenvolvimentistas”, como é muitas vezes analisado (1969: 207). O autor afirma que o “apelo ao senso de nacionalismo” disseminava a ideia de que “era o ‘destino’ do Brasil tomar ‘o caminho do desenvolvimento’” (ibid.). Uma característica importante do modelo nacionalista de JK era que “se baseava na elite administrativa e empresarial brasileira e não em qualquer movimento de massas” (id.: 210).

¹⁶⁸ Juscelino Kubitschek foi “o único presidente civil, em quarenta anos de vida republicana, que começou e terminou [seu mandato] nos dias marcados pela Constituição” (KUBITSCHKEK *apud* MALAN, 1986: 78)

O *slogan* que sua campanha presidencial começou a fazer circular em 1955 – 50 anos em 5 (“Cinquenta anos de progresso em cinco anos de governo”) –, transformou-se numa verdadeira máxima de seu governo e permanece intacto na memória discursiva, dados tanto o seu poder de síntese quanto a intensidade com a qual foi não apenas difundido, mas sobretudo, executado¹⁶⁹.

De acordo com Ferreira (2002), a política de JK estimulou a industrialização e teve reflexos imediatos na alta taxa de desenvolvimento do país no período: “ao mesmo tempo em que a indústria se fortalecia, o Estado assumia um papel fundamental, ao implementar políticas de desenvolvimento e, muitas vezes, tornar-se ele próprio um agente econômico”¹⁷⁰.

Porém, segundo Bomeny (2002), apesar de assumir compromissos com o desenvolvimento e a democracia, o grandioso Plano de Metas elaborado pelo governo colocava a educação em lugar “subalterno”: a meta de número 30 “prescrevia a orientação da educação para o desenvolvimento e não falava em ensino básico” – daí a reação provocada nos educadores e intelectuais da época, que publicaram, em 1959, um manifesto intitulado *Mais uma vez convocados*, assinado por 189 ilustres da época, no qual insistiam na defesa de um projeto educacional para o país que se sustentasse nas seguintes bases: a

¹⁶⁹ Skidmore coloca que entre 1955 e 1961, a produção industrial brasileira cresceu 80% e que de 1957 a 1961 a taxa de crescimento real do país foi de 7% ao ano (op.cit.: 204).

¹⁷⁰ Os dados e informações sobre o governo de JK foram extraídos de *dossiê* elaborado em 2002 pelo Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) da Faculdade Getúlio Vargas (FGV), sob a coordenação geral de Suely Braga da Silva. O conjunto de textos, intitulado *Os Anos de JK*, comemorava os 100 anos de nascimento de Juscelino Kubitschek, apresentando um panorama tanto de sua carreira política quanto de seu papel na história do Brasil do século XX. Disponível em <http://www.cpdoc.fgv.br/comum/htm/index.htm>, consulta em 05/02/2008.

Educação, enquanto direito dos cidadãos e dever do Estado, deve ser pública, gratuita, obrigatória e laica¹⁷¹.

Clóvis Salgado foi o único ministro de Educação do período. É dele o projeto de criação da Universidade de Brasília (UnB) enviado ao Congresso Nacional. Durante sua passagem pelo Ministério, esteve clara a tendência à formação de quadros administrativos que contribuíssem para a implementação do programa desenvolvimentista – daí a preocupação em formar, num primeiro momento, “uma elite bem preparada”, que “poderia estender progressivamente a educação ao conjunto da população” (ibid.).

Durante o governo de JK tramitou pelo Congresso o projeto que se transformou na Lei 4.024, conhecida como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Sua aprovação, porém, ocorreu apenas no governo seguinte, de João Goulart, em 20 de dezembro de 1961. A LDB, sob a alegação da falta de recursos federais para estender a rede oficial de ensino a todo o país, deliberava pela expansão da rede privada de ensino e “previa que a União dispensaria sua cooperação financeira ao ensino sob a forma de subvenção e financiamento a estabelecimentos mantidos pelos estados, municípios e ‘particulares’” (ibid.). Também já comentamos o lugar ocupado pelas línguas estrangeiras nessa LDB no Capítulo 2 desta tese.

A partir da diretriz do Plano de Metas e da política educacional implementada no período de JK, explica-se o interesse em estabelecer mudanças apenas nos níveis “superiores” da Educação, relegando o Ensino Básico praticamente ao esquecimento. Daí também o fato de o PL 1958, apresentado pelo ministro Clóvis Salgado, preocupar-se com a inclusão do espanhol e sua equiparação à língua inglesa somente no Ensino Secundário,

¹⁷¹ O redator do manifesto *Mais uma vez convocados*, Fernando de Azevedo, havia também redigido, em 1932, um texto de semelhante teor, intitulado *Manifesto dos Pioneiros da Educação*. Alguns dos signatários também foram os mesmos em ambos os documentos, como Anísio Teixeira.

efetivamente realizado apenas pela “elite” do país – no final do governo de JK, aproximadamente 40% da população com idade inferior a 15 anos era analfabeta.

No âmbito da política exterior, o governo JK empenhou-se no projeto que denominado *Operação Pan-Americana* (OPA), cuja principal meta era a de negociar com os EUA para que “assumissem um compromisso político com a erradicação do subdesenvolvimento latino-americano que incluísse a alocação de investimentos” (Mello e Silva, 2002). Isto porque, após a 2ª Guerra Mundial, vinham crescendo as divergências entre os países latino-americanos e os EUA, que insistiam em investir seus recursos prioritariamente na Europa e na Ásia, regiões nas quais julgava mais importante marcar sua presença, considerando o contexto da Guerra Fria.

A proposta de revisão da política de relacionamento entre os países do continente americano elaborada por JK¹⁷² foi recebida inicialmente com frieza pelo governo norte-americano, mas, de acordo com Mello e Silva,

acabou por se desdobrar na formação, dentro da Organização dos Estados Americanos (OEA), de um Comitê das 21 Repúblicas Americanas – o chamado “Comitê dos 21” –, incumbido de estudar os principais “pontos de estrangulamento” das economias latino-americanas e formular novas medidas de cooperação econômica interamericana (id.).

Ainda segundo a autora, a Revolução Cubana, em 1959, é o fator definitivo que leva os EUA a reverem radicalmente sua política em relação à América Latina (id.).

¹⁷² A hostilidade com que o vice-presidente norte-americano, Richard Nixon, foi recebido em viagem realizada pela América Latina em maio de 1958 provocou a reação de JK e o fez elaborar a proposta de criação da OPA. Em carta enviada ao presidente norte-americano Dwight Eisenhower, o presidente brasileiro “lamentava o grau de deterioração das relações hemisféricas e propunha, como solução, uma revisão do pan-americanismo” (Mello e Silva, op.cit.).

O Brasil, por sua vez, alinhado à política multilateral do *Comitê dos 21*, incorporou-se “às aspirações coletivas dos países latino-americanos” e passou a agir no cenário internacional com mais autonomia em relação às diretrizes emanadas de Washington (id.).

Lafer (2002) explica que a OPA teve duas dimensões importantes para as relações exteriores do Brasil: a primeira é uma “dimensão simbólica”, responsável por colocar a diplomacia brasileira a serviço do desenvolvimento, em convergência com a orientação fundamental do governo de JK (“50 anos em 5”, dizia seu lema de campanha eleitoral e, depois, de governo) (id.:116); já a segunda, sua “dimensão técnica”, é marcada por uma visão multilateral dos problemas econômicos do desenvolvimento, entre os quais apresentava-se a questão da mobilidade de recursos para seu financiamento (id.:117). Neste contexto, a criação, do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), em 1960, pode ser vista como a principal base de materialização da OPA (id.:118).

Segundo Skidmore, em sua proposta de revisão do panamericanismo, “Kubitschek esforçou-se em capitalizar as subsequentes preocupações americanas sobre a sua política latino-americana”, tendo como propósito principal “assegurar o suporte americano para a consecução das ambiciosas metas econômicas da América Latina” (op. cit.: 215). A proposta de JK teve “uma recepção visivelmente superficial em Washington”, que apenas após o rompimento de relações com Cuba lançou “uma versão atrasada da Aliança para o Progresso, programa multilateral, essencialmente similar ao que Kubitschek havia proposto” (ibid.)

É nessa conjuntura histórica, social e política que teve lugar a apresentação do PL 4.606 pelo Poder Executivo, que apresentava uma ação de política linguística planejada pelo governo JK como base para materializar no país os ideais brasileiros para o pan-americanismo e as propostas da OPA.

Essa série de interpretações dos fatos de uma conjuntura, de nosso ponto de vista, entram em relação com a insistência, que aparece na textualidade da justificção do PL 1958, numa “equiparação” com o inglês, já que a política de cooperação continental idealizada pelo próprio JK “reclamava” essa igualdade também para outros âmbitos, como o econômico e o social, muito além do educativo. Neste sentido, o apagamento das outras línguas estrangeiras – como o francês – que, naquele momento, habitavam o espaço escolar também se justifica: o importante era enfatizar a necessidade de igualdade de condições entre o inglês e o espanhol – o que se traduzia, na política externa do continente americano, como a necessidade de diminuir as desigualdades econômicas e sociais entre os Estados Unidos e os países latino-americanos.

4.5. Breves considerações acerca dos PL’s 1993, 1987 e 1958

A análise das designações dos territórios objeto de integração e de seus co-textos que realizamos das textualidades das justificções dos PL’s 1958, 1987 e 1993 remete à questão do próprio modelo de “integração” sobre o qual o Brasil se apoiou ao longo de sua história enquanto nação independente.

Em estudo sobre a “identidade nacional” do Brasil e sua “projeção internacional” na América do Sul, Lima – cientista política que pesquisa na área da política externa brasileira – afirma que

Foi no século XIX que se definiu o padrão de convivência do país com seus vizinhos hispânicos, a partir do enquadramento que a diplomacia imperial fez das suas relações com os Estados Unidos, por um lado, e com os países hispânicos, por outro. Em vista do estranhamento que um Império escravocrata de dimensões territoriais provocava nas jovens repúblicas vizinhas e da desconfiança recíproca que essa assintonia suscitava, enquanto os países hispânicos construía o ideal bolivariano, o Brasil desenhava sua aliança particular com os Estados Unidos (2005: 12).

Neste sentido, a autora encontra “dois modelos opostos de política externa sul-americana” levados a cabo pelo país: um, que privilegiava a “ênfase na cooperação horizontal com os semelhantes, na esteira do ideal de Bolívar”, e outro, no qual se pretendia uma “aliança especial com os Estados Unidos” (ibid.).

Acreditamos que a análise que realizamos nos permitiu detectar indícios, nas textualidades das justificações dos PL’s 1993, 1987 e 1958, da existência de relações de tensão entre esses dois modelos definidos por Lima. Lembremos que essas justificações propõem a equiparação entre o inglês e o espanhol – em 1958 –; reforçam os vínculos entre a língua espanhola e a desejada integração da América Latina – em 1987 –; ou ainda expandem o território objeto de integração ao espaço ibero-americano – em 1993. A partir de uma relação entre essas propostas e as reflexões de Lima sobre o “padrão de convivência do país com seus vizinhos”, podemos afirmar que esse padrão se encontra em constante movimento e submetido a oscilações na própria materialidade das justificações analisadas.

4.6. A determinação dos territórios objeto da integração no PL 2000

No PL 2000, como já afirmamos, a “importância da língua espanhola no contexto mundial” consiste num pré-construído que orienta as direções de seu dizer.

Apesar da integração não ocupar o lugar central em sua textualidade, a análise do processo de determinação dos sintagmas nominais que designam os territórios objeto de integração na justificação do PL 2000 pode contribuir para a compreensão das condições de produção desse projeto. A seguir, apresentamos esses sintagmas, destacando em negrito os determinantes discursivos dos nomes que os compõem:

	nações	hispânicas
	países	que integram a América Latina
	países	latino-americanos
demais	países	

Os determinantes presentes na justificação do PL 2000 se concentram em torno de dois elementos: o primeiro, que apareceu no PL 1987, aparece representado por “hispânico”; o segundo, recorrente também nos PL’s 1993 e 1958, diz respeito a “América”, “americanos”.

Sem dúvida, no entanto, o elemento que mais se destaca entre os sintagmas que designam territórios objeto de integração nesse PL 2000 é justamente aquele que *indetermina*, ou seja, que, em vez de restringir o espaço de integração – como ocorre com “americano” ou “hispânico” –, funciona no sentido de ampliar essa referência: “*demais países*”, sem outras especificações, é um sintagma no qual a saturação do substantivo se dá por um processo de indeterminação.

4.6.1. Os co-textos das designações dos territórios objeto de integração no PL 2000

Vejamos os co-textos em que se inserem esses sintagmas que estamos analisando:

(1) A **esmagadora maioria** dos *países que integram a América Latina*

é composta por *nações hispânicas*,

que por conseguinte **falam o idioma espanhol**

(2) Destacamos a língua espanhola, (...) pela **aproximação geográfica**

com os *países latino-americanos*

(3) Cientes da **importância da língua espanhola para a integração** cultural,

econômica e social do Brasil com os *demais países*

Mais uma vez, destacamos o papel que a língua espanhola desempenha na direção argumentativa dessa textualidade, estando presente nos três co-textos que envolvem as designações dos territórios objeto da integração utilizadas na justificação do PL 2000.

Detalharemos nossa análise dessas designações, seus processos de determinação e seus co-textos nos dois seguinte itens.

4.6.2. “Nações hispânicas” e “Países latino-americanos”

Em (1), o sintagma “nações hispânicas”, que aparece numa relação restritiva com “América Latina” no início do segundo parágrafo da justificação, se vincula, nesse co-texto, a *nações hispano-falantes da América*. Porém, o elemento “hispânico”, antes de ser utilizado nessa formulação que determina o território objeto da integração, surge também já no primeiro parágrafo do texto, numa referência à “grande expansão do *poder hispânico* nos séculos XVI e XVII”. Nesse outro co-texto, no entanto, “hispânico” se refere especificamente a *espanhol*. Podemos afirmar, portanto, que o determinante “hispânico” adquire na textualidade da justificação do PL 2000 sentidos que se relacionam a diferentes referentes, de acordo com o co-texto em que está inserido.

No primeiro parágrafo, quando surge vinculado a “grande expansão do poder hispânico” e a “conquistas que fixaram a língua”, “hispânico” é entendido como *espanhol* e se cerca dos sentidos positivos que a “importância da língua espanhola, hoje, no contexto mundial”, “marca da ocupação” colonial, lhe conferem.

Já no segundo parágrafo, o fragmento “maioria esmagadora”, quantitativo das “nações hispânicas” referidas, funciona como determinante tanto da proporção numérica quanto da extensão territorial dos países hispano-falantes da América Latina; nesse fragmento, o adjetivo “esmagadora” se constitui na emergência, na materialidade dessa

justificação, de um indício de sentidos disfóricos que, do ponto de vista das relações do Brasil com esses territórios, pode adquirir sua unidade linguística em torno do espanhol. Nesse segundo parágrafo, portanto, o determinante “hispanico”, vinculado à nações hispano-falantes americanas, se relaciona a sentidos disfóricos, diferentemente do que ocorreu no que apontamos anteriormente, quando esse mesmo significante, vinculado ao poder colonial da metrópole espanhola, entrava em relação com sentidos eufóricos.

Se, como vimos, em (1) os sentidos de “América Latina” se vinculavam a “nações hispânicas”, em (2), o co-texto que envolve o sintagma “países latino-americanos” parece relacioná-lo, sobretudo, à *América do Sul*, ao trazer a questão da “proximidade geográfica” para justificar o “destaque” que a língua espanhola recebe no PL 2000. Além do argumento geográfico, esse parágrafo “destaca” ainda outros três elementos que se apresentam como motivos para que o espanhol seja incluído no currículo escolar brasileiro: a “relativa facilidade de compreensão” do espanhol, o “elevado número de publicações seja na língua vernácula ou em traduções de outros idiomas” e a “ampliação de oportunidade na comunicação global”.

4.6.3. “*Demais países*”

O processo de indeterminação que detectamos no sintagma “demais países” funciona no sentido de fazer com que o elemento “demais” denote uma ampliação do espaço de integração, promovendo a relação entre esse elemento e certos sintagmas como “contexto mundial” ou “comunicação global”. Assim, se, por um lado, na análise de outros fragmentos da justificação do PL 2000, pudemos detectar designações para o território objeto da integração nas quais os determinantes “latino-americanos” e “hispanico” – tanto *hispano-americano* quanto *espanhol* – ocupavam um lugar central, por outro lado, o

fragmento “demais países”, que aparece no último parágrafo desse texto, provoca um efeito de desestabilização na configuração que se vinha construindo para esse território na textualidade da justificação.

O fragmento “demais países”, portanto, dá outros sentidos para a “integração” que aparecia na textualidade dos outros PL’s. Ao entrar em relação com algumas identificações que se estabelecem em diversos momentos dessa textualidade – quando se reconhece o espanhol como uma língua de “comunicação global”, ou quando se ressalta a “importância da língua espanhola, hoje, no contexto mundial” ou sua posição enquanto língua que “ocupa o segundo lugar como elemento de comunicação do comércio internacional” – esse sintagma, do nosso ponto de vista, traz para a textualidade da justificação do PL 2000 as marcas de uma tensão quanto à integração que o Brasil procurava estabelecer naquele momento, que parece oscilar entre o regional – “países latino-americanos”, “nações hispânicas” – e o global.

Um interessante movimento de especificação desse “demais países” foi executado pelo autor do PL 2000, o deputado Átila Lira em 2005. Após a aprovação de seu projeto e a sanção da Lei 11.161, a Câmara dos Deputados publicou um livreto de divulgação dessa lei e de sua repercussão na imprensa nacional e internacional (LIRA, 2005, op. cit.). Na *Apresentação* que escreve para essa publicação, Lira toma como base a justificação do PL 2000, reproduzindo integralmente alguns de seus parágrafos, ao mesmo tempo em que acrescenta dados ou reescreve fragmentos que produzem interessantes deslocamentos com respeito ao texto anterior¹⁷³.

Uma das significativas reformulações realizadas na textualidade da justificação está justamente no fragmento em que aparece o sintagma “demais países”. No texto original da

¹⁷³ O texto dessa *Apresentação* de Lira na referida publicação encontra-se no Anexo 8 (impresso) desta tese.

justificação do PL 2000, publicado no *Diário da Câmara dos Deputados* em 10 de março de 2001 (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2001), o trecho no qual esse sintagma está incluído é o seguinte: “E cientes da importância da língua espanhola para a integração cultural, econômica e social do Brasil com os *demais países*, unam-se pela urgência de aprovação deste projeto”. Reformulado na *Apresentação* de Lira, um elemento determinante foi incorporado ao sintagma: “Estou convicto de que a língua espanhola contribuirá para a integração cultural, econômica e social do Brasil com os *demais países hispânicos*” (LIRA, 2005, op. cit.: 4).

Não vamos nos deter na comparação entre a justificação do PL 2000 e essa *Apresentação*. No entanto, parece-nos importante referir-nos a essa reformulação discursiva do sintagma “demais países” nesse segundo texto, já que ela funciona como um determinante que especifica os sentidos que, na textualidade de 2000, se dispersaram, abrindo-se, como observamos, a outras interpretações.

Neste sentido, não deixa de ser curioso o fato de que o adjetivo utilizado nessa determinação seja justamente aquele que se abre à ambiguidade, tal como já afirmamos, podendo ser interpretado como “espanhol”, como “hispano-americano” ou ainda como ambos.

As dificuldades para designar com mais precisão o território objeto de integração que marcam a justificação do PL 2000 podem ser interpretadas como a emergência, nessa textualidade, de conflitos e contradições que as condições de produção do PL 2000 lhe colocam. Acreditamos que nossas observações acerca dos processos de determinação e de reformulação pelo que passaram as designações desses territórios são reveladores da instabilidade que, naquele período, marcava as relações do Brasil com o próprio objeto: “integração”.

4.6.4. *Interpretação da conjuntura – PL 2000*

Átila Lira apresentou o PL 2000 em 15 de dezembro daquele ano, tendo o PL 1993 como base para elaborar sua proposição – que, inclusive, é mencionada na justificção de Lira.

O governo federal brasileiro contava com o segundo mandato consecutivo de Fernando Henrique Cardoso. O Mercosul já se firmara como processo de integração (sobretudo econômica) do Cone Sul, apesar de seus percalços. Após os ajustes expressos no Protocolo de Ouro Preto, assinado em dezembro de 1994, que alteravam alguns pontos do Tratado de Assunção, de 1991, não houve alterações significativas no desenvolvimento de suas políticas. Segundo Peña, já em 1999 a crise que abateu o Mercosul se fazia sentir e será apenas a partir do segundo semestre de 2004 que aparecerão indícios de recuperação – sem que se alcance, no entanto, os níveis de crescimento anteriores a 99 (2007: 32-33)¹⁷⁴.

Se, por um lado, os laços com o Mercosul se afrouxaram a partir de 1998¹⁷⁵, por outro lado, as Conferências Ibero-Americanas chegavam a sua 10ª edição naquele mesmo momento, demonstrando a consolidação das atividades da Comunidade Ibero-Americana de Nações, projeto iniciado também em 1991. Na segunda metade da década de noventa,

¹⁷⁴ De acordo com Peña, após as reestruturações necessárias realizadas pelo Mercosul com o Protocolo de Ouro Preto, somente a Cúpula de Montevideu, de dezembro de 2005, trouxe mudanças efetivas (e positivas) para a integração dos países do Cone Sul (id.: 30-41).

¹⁷⁵ Segundo informações do Ministério de Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior do Brasil, “A partir de 1998, com o ajuste cambial interno, o intercâmbio do Brasil com o MERCOSUL decresceu, acompanhando o declínio generalizado da balança comercial brasileira, tendo atingido somente US\$ 13,5 bilhões em 1999 [havia sido US\$ 18,7 bilhões em 1997]. A partir de 2000/2001, face à crise econômica da Argentina, nosso principal parceiro comercial, houve decréscimo nas trocas, mas em 2005 já houve recuperação aos níveis anteriores, alcançando em 2006 um crescimento maior, com o intercâmbio atingindo US\$ 22,9 bilhões”.

Disponível em <http://www.mdic.gov.br/sitio/interna/interna.php?area=5&menu=540&refr=374>, consulta em 23/01/2010.

também se intensificaram os investimentos espanhóis no Brasil, sobretudo com as atividades dos grupos Telefónica¹⁷⁶ e Santander¹⁷⁷ e do Instituto Cervantes¹⁷⁸.

Além das relações com a América do Sul e a Espanha, Lima aponta que a agenda da política externa do governo Fernando Henrique nesse período também se orientava ao estabelecimento de “relações bilaterais com potências regionais como China, Índia, Rússia e África do Sul” e de “‘relações maduras’ com os Estados Unidos” (2005, op. cit.: 18). Sobre este último aspecto, a autora afirma que “ao buscar consolidar relações com a corrente principal da economia global – Estados Unidos, Europa e Japão”, o governo de FHC assumia uma perspectiva da ordem mundial na qual “a globalização é a tendência dominante, com o predomínio indiscutível dos Estados Unidos” (ibid.).

Com as negociações no Mercosul abaladas pelo momento de instabilidade em que os países da região se encontravam e a política econômica externa voltada, por um lado, para o fortalecimento das relações com os E.U.A. e, por outro lado, para o estabelecimento de laços comerciais com outras “potências regionais” (LIMA, ibid.), os conflitos e

¹⁷⁶ O Grupo Telefónica iniciou seus investimentos no Brasil encabeçando um consórcio de empresas que assumiu o controle Companhia Telefônica do Estado de São Paulo (Telesp) em 1998; nesse mesmo ano, outros grupos dos quais a Telefónica também fazia parte se iniciaram na operação da telefonia celular nos Estados do Rio de Janeiro, Espírito Santo, Bahia e Sergipe. No Portal do Grupo Telefónica, encontram-se outras informações que complementam essa panorama: “Em 2001, Telefónica e Portugal Telecom anunciaram a criação de uma empresa conjunta que agrupou todos os ativos de telefonia móvel de ambas as companhias no Brasil. Tal companhia opera com a marca comercial **Vivo**”; “No Brasil, o Grupo Telefónica é o maior conglomerado empresarial privado em atuação, com R\$ 20,5 bilhões de receita líquida em 2007. Além disso, é o maior contribuinte em impostos e o segundo empregador, com 76.907 contratados diretos e mais de 41 mil indiretos. No final de 2007, possuía mais de 50 milhões de clientes.” Disponível em http://www.telefonica.net.br/sobre/grupo_telefonica.htm, consulta em 23/01/2010 (a tradução ao português na primeira citação dessa nota é nossa).

¹⁷⁷ O Grupo Santander está presente no Brasil desde 1957, mas instalou seu primeiro escritório de representação comercial no país em 1970. Apenas a partir de 1997 o Santander cresceu substancialmente no país, com a aquisição de vários bancos brasileiros. Segundo o Portal do Grupo, em 2000, o Santander se tornou o maior banco estrangeiro da América Latina e, em 2008, passou a ser terceira maior instituição financeira do Brasil. Disponível em www.santander.com.br, consulta em 23/01/2010.

¹⁷⁸ O Instituto Cervantes, criado pelo governo espanhol em 1991 para “promover, ensinar espanhol y difundir la cultura de España y de los países hispanohablantes”, instalou sua primeira sede no Brasil em 1998, na cidade de São Paulo, seguida da sede do Rio de Janeiro, inaugurada em 2001. Em 2009, o Brasil passou a ser o país com a maior rede do Instituto Cervantes no mundo, contando com nove sedes no país. Disponível em http://saopaulo.cervantes.es/es/sobre_nosotros_brasil_espanol.htm, consulta em 23/01/2010.

contradições que pudemos detectar se constituem em marcas que as condições de produção do PL 2000 deixam na materialidade de sua justificação.

5. IMAGENS DO BRASIL E DA LÍNGUA PORTUGUESA NAS JUSTIFICAÇÕES DOS PL'S 1958, 1987, 1993 E 2000

Tal como observamos anteriormente, “a importância da língua espanhola no contexto mundial” se constituía no eixo sobre o qual se organizou a direção argumentativa da justificação do PL 2000, enquanto que, nos PL's 1958, 1987 e 1993, esse lugar foi ocupado pelo argumento político da “integração” com territórios cuja designação apontava para tensões e contradições nas condições de produção desses projetos.

Dada a centralidade dos argumentos político e político-linguístico nas justificações analisadas, as referências ao “Brasil” e à “língua portuguesa” adquiriram em nosso trabalho um lugar de destaque, posto que, de certo modo, entram numa relação de contraste com “territórios objeto de integração” e “língua espanhola”.

Nossas observações tanto do funcionamento dos objetos discursivos “Brasil” e “língua portuguesa”/“português” quanto de fragmentos nos quais esses elementos são representados deverá considerar os co-textos em que esses elementos se inserem nas textualidades analisadas.

Neste sentido, vejamos primeiramente as antecipações de “Brasil” construídas nas justificações dos PL's 2000 e 1993:

PL 2000

A maioria esmagadora dos países que integram a América Latina é composta por nações hispânicas, que por conseguinte falam o espanhol. O *Brasil, onde se fala apenas o português, tornou-se uma ilha, neste contexto.*

PL 1993

No que diz respeito ao *Brasil*, no entanto, maior esforço deve ser feito porque *é, no continente latino-americano, o único descendente da cultura ibérica de língua portuguesa.*

A antecipação do Brasil como “ilha onde se fala apenas o português” ou como “único descendente da cultura ibérica de língua portuguesa” constrói uma identificação entre o país e uma língua (Brasil=português) que se fundamenta no apagamento da realidade multilíngue deste território enquanto espaço de enunciação habitado não apenas pela língua portuguesa – oficial –, mas também por línguas indígenas, africanas e de imigração¹⁷⁹. Por outro lado, essa identificação também estabelece uma relação de oposição com respeito aos países “que integram a América Latina” que, em sua maioria, são “nações hispânicas” que “falam espanhol”; promove-se assim outra identificação (América Latina=nações hispânicas=espanhol), a partir da qual se apagam também as outras línguas das nações latino-americanas, algumas delas, inclusive, oficiais ou co-oficiais em seus países¹⁸⁰.

Outro aspecto central nesses fragmentos em que se define o “Brasil” nas justificações dos PL’s 2000 e 1993 é a regularidade com que as relações entre este país e o continente americano são representadas por meio de imagens que apelam ao *isolamento* (“ilha”) ou de determinantes que denotam *exclusividade* (“único”).

¹⁷⁹ Para um panorama dessa realidade multilíngue do Brasil na contemporaneidade, cf. Guimarães (2005) e Guimarães et. al. (2008). Reconhecemos nesses fragmentos o funcionamento da identificação “uma nação, uma língua” (cf. AUROUX, op. cit., 1992).

¹⁸⁰ Sobre o multilinguismo na América Latina, cf. Zimmermann (1995) e Moreno & Otero (2007).

Podemos encontrar referências ao isolamento e a exclusividade do Brasil no contexto americano também nas justificações dos PL's 1958 e 1987:

PL 1958

Entre essas medidas [no setor da educação], está a inclusão do ensino do *Espanhol* como disciplina obrigatória no ensino secundário, *idioma da maioria dos países americanos*, cujo conhecimento, pela juventude brasileira, constituirá mais um liame com os povos do continente.

PL 1987

Determina a proposição seja inscrito nos currículos escolares o ensino da *língua espanhola*, com o transparente objetivo de concorrer para o fortalecimento da integração latino-americana, que passa, necessariamente, pelo conhecimento do *idioma falado nas demais nações irmãs*.

Ao assumir que o espanhol é “o idioma da maioria dos países americanos”, a justificção do PL 1958 admite que o Brasil se encontra excluído dessa porção majoritária do continente por não fazer parte desse grupo geolinguístico. Neste sentido, o conhecimento do espanhol seria “*mais* um liame com os povos do continente”, ou seja, o ensino desta língua seria “*mais*” um espaço no qual a integração idealizada deveria se concretizar.

Algo semelhante ocorre na justificção do PL 1987, em que a “língua espanhola” é definida como o “idioma falado nas *demais* nações irmãs”, remetendo, uma vez mais, à exclusão do Brasil desse grupo e a sua posição minoritária nesse contexto geolinguístico.

Considerando o lugar que essas textualidades designam para o Brasil ao representar este objeto discursivo como uma “ilha” de língua portuguesa entre as “demais nações” de língua espanhola do continente americano, é interessante notar que apenas dois dos PL's analisados fazem referência a alguma reciprocidade no tocante ao ensino das línguas portuguesa e espanhola entre os países cuja integração está em jogo:

PL 1987

Razão por que *o Instituto Latino-Americano*, superiormente conduzido pelo idealismo atuante desse estadista de projeção continental, que é Franco Montoro, *vem preconizando o ensino do Português nos países de formação hispânica, do mesmo modo que reivindica seja ministrado o ensino do espanhol nas escolas brasileiras.*

PL 2000

Com a promulgação da Constituição Brasileira de 1988, que dispõe em seu art. 4º que: “A República Federativa do Brasil buscará a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações”, *reforçou-se o conhecimento da língua espanhola, pois a integração passa pela compreensão recíproca, e abriu-se a possibilidade de acordos bilaterais no ensino de idiomas.*

Observamos que a “compreensão recíproca” apontada na materialidade da justificação do PL 2000 pauta também o fragmento que reproduzimos do PL 1987. Há, porém, uma importante diferença entre os dois: enquanto o PL 1987 invoca o “Instituto Latino-Americano” e a figura de Franco Montoro, enquanto “estadista de projeção continental”, trazendo para o interior dessa textualidade alguns laços que já existem entre o Brasil e a América Latina, o PL 2000 traz a Constituição brasileira de 1988¹⁸¹ e a menção à “possibilidade de acordos bilaterais no ensino de idiomas”, num movimento que representa o apoio à integração expressa na Constituição, mas que, ao mesmo tempo, reforça a

¹⁸¹ Não é nosso objetivo, neste momento, detalhar a análise desse artigo da Constituição brasileira citado nesta justificação. No entanto, parece-nos importante destacar que em “A República Federativa do Brasil buscará a integração econômica, política, social e cultural *dos* povos da América Latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações”, a preposição “dos” produz efeitos de sentidos que se diferenciam daqueles que poderiam ser atribuídos a este mesmo fragmento caso fosse utilizada a preposição “com”. A primeira, “dos”, coloca o Brasil numa posição de protagonismo no processo de integração “dos” países do continente; na segunda, o Brasil deveria buscar a integração “com” esses países, o que o coloca em uma condição de minoria.

separação entre as nações a serem potencialmente integradas, insistindo na existência de dois lados que podem se unir (“bilaterais”).

Assim como afirma Arnoux em sua análise da construção do objeto da integração na *Memória* de J. B. Alberdi, acreditamos que também nas justificações com que operamos neste capítulo podemos observar “la tensión entre las representaciones heredadas del pasado, las necesidades del presente y el futuro que se entrevé o se imagina o se desea, se muestra en las dificultades de construir el objeto (discursivo) de la integración” (2007, op. cit.: 54).

Passaremos neste ponto a detectar as redes da memória discursiva às quais se filiam o sentido do “isolamento” do Brasil e a metáfora de seu território como “ilha” no continente americano.

5.1. “O Brasil tornou-se uma ilha”

*Não há fronteira melhor que a proporcionada pelas águas.
Ou, o que dá no mesmo: a Ilha constitui o território perfeito.*

Demetrio Magnoli

A imagem do Brasil como uma “ilha” de língua portuguesa no continente americano hispano-falante parece ser recorrente num certo senso comum quando se trata de definir os espaços ocupados por cada uma das duas línguas em questão, sobretudo na América do Sul.

Tanto é assim que Lagares (2009), ironizando um certo exagero do uso dessa representação, afirma:

Suelo leer con distancia irónica los titulares de la prensa española sobre la imparable difusión de la lengua española en Brasil, esa “isla” de portugués rodeada por todas partes de países castellanoparlantes. Lo de la insularidad lingüística de Brasil me recuerda siempre aquel dicho inglés sobre el aislamiento del continente europeo.

As observações do autor nos ajudam a mostrar o alcance com que esse pré-construído circula em discursividades dos âmbitos em que é discutida a questão das línguas portuguesa e espanhola na América.

Perseguindo os sentidos a que essa metáfora poderia remeter, nos encontramos com narrativas fundadoras do imaginário nacional que articulavam componentes de mitos célticos difundidos na Península Ibérica na Idade Média a relatos indígenas pré-coloniais. Descreveremos essas narrativas que remontam a aspectos, que, acreditamos, contribuem para a compreensão da dimensão que a imagem do “Brasil=ilha” tem nas discursividades sobre este território na América do Sul.

5.1.1. A Ilha-Brasil na mitologia celta

A origem do mito da *Ilha-Brasil* remonta ao universo da mitologia celta: *Ui Breasail*, *Hy Brazil* ou *Breasal* são alguns dos nomes que designam uma ilha que, já no século treze, aparecia em mapas da cartografia medieval, localizada ao oeste da Irlanda. Segundo Donnard, especialista em estudos célticos, são inúmeras as lendas relativas à ilha Brasil no folclore celta:

A Irlanda possui um elenco numeroso de pequenas ilhas míticas, como satélites em torno da grande ilha que é a própria Irlanda. Cada ilha possui sua lenda específica, mas em quase todas as lendas as ilhas aparecem e desaparecem, deslocando-se, mais ao norte ou mais ao sul. Essa mobilidade e visibilidade intermitente é parte integrante do folclore irlandês e a ilha Brasil tornou-se a mais famosa entre todas as ilhas-fantasma, ganhando sua internacionalização desde a época medieval” (DONNARD, 2009: 21).

Partindo da hipótese de que a lenda dessa ilha mítica irlandesa se disseminou pelo território do que hoje são Portugal e Galícia (região autônoma da Espanha) devido “não apenas a uma tradição cartográfica medieval, (...), mas também às influências bretãs na península ibérica” (id.: 23) – notadamente sobre a literatura medieval dessa região –, a autora afirma que “a ilha Brasil surge nos mapas e permanece neles como uma tradição celto-portuguesa” (id.: 20).

Para Donnard, mesmo não existindo provas de que essas lendas célticas tenham “algum fundo de realidade factual” (ibid.) a ponto de haverem influenciado os navegantes portugueses em suas expedições, a existência da ilha Brasil e seu progressivo deslocamento em direção ao sudoeste, registrados em mapas da cartografia medieval, são dados importantes a serem considerados na influência que o mito pode ter exercido sobre a própria designação do território colonizado pelos portugueses (Brasil). De nossa parte, também destacamos a importância desse mito que, tendo sofrido deslocamentos e reformulações, ressaltados por historiadores e geógrafos, foi fundamental no desenvolvimento de uma lenda que, como veremos a seguir, contribuiu para a formação e a consolidação tanto do território quanto do imaginário nacional.

5.1.2. A Ilha-Brasil e o território colonial

As representações da ilha Brasil em mapas dos séculos XVI e XVII que correspondiam ao território colonizado por Portugal na América foram estudadas profundamente por Cortesão (1956). Algumas de suas conclusões, porém, foram relativizadas por, entre outros, Magnoli (1997).

Segundo o historiador português, a cartografia portuguesa foi responsável por elaborar uma representação figurativa do território colonial que posteriormente foi utilizada

pela metrópole como argumento político que justificava o não cumprimento dos limites estipulados pelo Tratado de Tordesilhas: “Desde o primeiro quartel do século XVI várias cartas portuguesas começam a delinear uma entidade geográfica, compreendida entre o delta amazônico e o estuário platino, que excede largamente os limites impostos pelo Tratado de Tordesilhas”¹⁸² (op. cit.: 135-136, tomo II). Esse território corresponderia a uma “insulação” que, numa primeira fase das representações cartográficas, se dava por meio do encontro entre o Rio da Prata e o Rio Pará, mas já considerava o Rio São Francisco como espinha dorsal nessa geografia. As representações se transformam, outros rios aparecem circundando o território da colônia portuguesa, mas, até meados do século XVIII, perdura a representação da Ilha-Brasil em mapas da América do Sul (id.: 136, tomo II)¹⁸³.

Concordando com estas colocações, Magnoli amplia a análise de Cortesão ao afirmar que:

A força da noção da Ilha-Brasil derivaria, precisamente, da subversão do horizonte histórico e diplomático e da sua substituição por um ordenamento ancestral. No lugar dos tratados entre as coroas – e, em particular, do acerto de Tordesilhas –, ela invocava uma verdade prévia, anterior à história. Por essa via, introduzia-se a lógica da descoberta: a descoberta de uma terra preexistente, de um lugar de contornos definidos, de uma entidade indivisível. O Brasil erguia-se como realidade geográfica anterior à colonização, como herança recebida pelos portugueses. Ao invés de conquista e exploração colonial, dádiva e destino (1997, op. cit.: 47).

O que o autor reforça da tese de Cortesão, portanto, é o fato de a profundidade alcançada pelo mito da Ilha-Brasil se vincular diretamente ao apelo a um critério geográfico que,

¹⁸² Mantemos a ortografia original da obra de Cortesão (1956).

¹⁸³ Entre os mapas do período colonial destacados por Cortesão, encontram-se no Anexo 9 (impresso) desta tese os de Lopo Homem (1519), Bartolomeu Velho (1562), Gerardus Mercator (1621) e J. Teixeira Albernás (1640). Acrescentamos um último, de autor desconhecido, utilizado em viagens inglesas pela costa da América do Sul no ano de 1685; mesmo sendo um mapa tardio, representa-se ainda com clareza a Ilha-Brasil. Todos os mapas estão disponíveis em <http://alabamamaps.ua.edu/historicalmaps/>, consulta em 25 de fevereiro de 2010.

naquele momento, foi utilizado como justificativa para as sucessivas incursões portuguesas a um território que, de acordo com o Tratado de Tordesilhas, pertencia à coroa espanhola.

A constatação da amplitude que o mito da Ilha-Brasil alcançou na cartografia e na política dos séculos XVI, XVII e XVIII levou Cortesão a formular uma pergunta crucial em suas reflexões: “Como e por que processo chegaram os primeiros colonos e exploradores a êste conceito geográfico da Ilha-Brasil?” (id.: 138, tomo II).

Os elementos considerados por Cortesão em sua resposta – significativos também para a compreensão do papel que o mito da Ilha-Brasil pode desempenhar no imaginário linguístico brasileiro, tal como desejamos demonstrar – serão detalhados a seguir.

5.1.3. O elemento indígena no mito da Ilha-Brasil

Como observamos anteriormente, a partir das considerações de Donnard (2009, op. cit.) sobre a extensão do mito celta na Península Ibérica, os portugueses, ao chegarem ao território colonizado, já traziam antecipações imaginárias baseadas no pré-construído do mito da Ilha-Brasil. A tese de Cortesão em resposta a sua pergunta sobre como esses colonos teriam chegado à “construção” desse conceito sobre o território colonizado, no entanto, problematiza essa questão ao incorporar um novo elemento, que, segundo o historiador, desempenhou um papel fundamental na corroboração do mito: o povo indígena.

Para o historiador, “à Ilha-Brasil geográfica correspondeu uma Ilha-Brasil humana, pré-e-proto-histórica” (1956, op. cit.: 141). Os povos tupi-guarani teriam se espalhado pelo território seguindo o curso dos rios que circundavam essa “ilha” e teriam sido esses grupos indígenas os responsáveis por comunicar “aos portugueses os elementos essenciais para a formação do conceito da Ilha-Brasil, e, em primeiro lugar, o conhecimento da fácil comunicação entre o Paraguai e o madeira, pelo Guaporé” (ibid.).

Desse modo, o imaginário português do mito da Ilha-Brasil, cuja origem celta já se havia perdido, pouco a pouco se reterritorializava e, com os elementos indígenas que foram sendo incorporados, o mito foi dando legitimidade a uma ocupação do território colonial pela metrópole que se identificava a uma “herança”, na palavra de Magnoli.

Dentre os argumentos apresentados por Cortesão para comprovar não apenas a existência do conceito de Ilha-Brasil entre os indígenas, mas também a consciência desse fato “ancestral” por parte dos colonos portugueses, está a identificação desse território como uma “ilha cultural”: “desde o século XVI a Ilha-Brasil foi, mais que tudo uma ilha cultural e, em particular, a ilha da *língua geral*, que se tornou um vigoroso laço unificante do Estado colonial” (id.: 142, grifos do autor). O historiador afirma que, como efeito da ocupação portuguesa do litoral, um grupo indígena majoritário, de base tupi-guarani, se dispersou tendo como base o curso de rios – sobretudo os rios Amazonas, da Prata, Paraguai e Madeira – cuja distribuição geográfica contribuiria para a construção imaginária do conceito de “ilha”; esse movimento deu início a um processo de difusão da cultura tupi e o que já se configurava como *língua geral*; os portugueses, por meio das bandeiras e do movimento de ocupação do interior do território, teriam contribuído decisivamente com esse processo, expandindo e consolidando essa “unidade”, disseminando a *língua geral* com a repetição do trajeto anteriormente percorrido pelos indígenas.

Embora admitindo que a tese veementemente defendida por Cortesão carece de “evidências mais contundentes” (MAGNOLI, 1997, op. cit.: 53) e que sua descrição do papel do bandeirismo deu lugar a uma “inversão ideológica patente” (id.: 59), desenvolvida por outros autores durante os anos 60 e 70 do século XX, Magnoli reconhece o papel desse processo de difusão da *língua geral* pelos bandeirantes, assim como a importância destes na configuração do imaginário nacional:

Os bandeirantes refazem a trajetória terrestre e fluvial dos povos nativos. Saltam, ao longo do perímetro da Ilha-Brasil, de uma bacia hidrográfica a outra, pisando sobre as pegadas ancestrais dos indígenas. O bandeirismo, fonte luso-americana das fronteiras nacionais, só faz reafirmar um direito primordial, pré-colombiano e pré-colonial. No plano do mito da constituição da nacionalidade, os bandeirantes ocupam um lugar de destaque (id.: 58).

Magnoli, portanto, corrobora este aspecto da tese de Cortesão, admitindo o lugar do mito da Ilha-Brasil na fundação de um imaginário nacional que apontava para a *predestinação*. Este imaginário, baseado no argumento da inevitabilidade da unidade de um território *isolado* geograficamente, se constituiu num fator que, por um lado, favoreceu a difusão de características culturais indígenas – e, destacadamente, da língua geral de base tupi – e, por outro lado, reforçou a distinção entre a colônia portuguesa e os territórios espanhóis na América do Sul.

O papel que a língua geral possa ter desempenhado nesse processo de sedimentação do imaginário da Ilha-Brasil durante o período colonial adquire especial relevância neste trabalho. Neste sentido, retomamos alguns dos aspectos que desenvolvemos em nosso Capítulo 1, quando apresentamos as relações entre as línguas que circulavam neste território naquele momento, com base em estudos de Mariani (2001 e 2004, op. cit.), Borges (2003, op. cit.) e Souza (2005, op. cit.).

Quando se trata de explicar a situação linguística colonial, deve-se ter em conta que essa “unidade” em torno da língua geral, tal como descrita na análise de Cortesão, já se constitui numa construção imaginária do colonizador – assim aponta Borges (2003, op. cit.: 114-115) –; nessa construção, a língua geral foi “eleita como geral pelos jesuítas”, destaca Mariani (2004, op. cit.: 95).

Neste sentido, a tese defendida por Cortesão – “a Ilha-Brasil foi, mais que tudo, uma ilha cultural e, em particular, a ilha da língua geral” (CORTESÃO, op. cit.: 142) – deve ser tomada com cautela pois, se por um lado, realmente toca num tema central para a compreensão desse imaginário nacional que ia se configurando a partir do mito da Ilha-Brasil, como pode ser o da unidade lingüística, por outro lado, se vincula a uma naturalização do discurso historiográfico ou da historiografia lingüística que, tomados pelos discursos e gestos políticos oficiais, produziram o apagamento da heterogeneidade lingüística do território no período colonial em nome da criação e consolidação de um imaginário da unidade (*predestinada*) nacional.

O próprio Magnoli reconhece que

Cortesão não foi pioneiro na montagem desse mito de legitimação nacional” o que ele fez foi sintetizar e refinar uma série de obsessões nacionais nascidas no Brasil imperial do século XIX. Também a idealização da *língua geral* unificadora surgiu no Império, quando se empreendia pela primeira vez a aventura de contar a história da nação (1997, op. cit.: 53, grifos do autor).

Nesse ponto, o autor cita Francisco Adolfo de Varnhagen, historiador oficial do império nas décadas de 40 a 70 do século XIX, quem, em sua obra *Historia Geral do Brasil*, publicada originalmente em dois tomos (1854-1857), apresentava a unidade dos povos indígenas e da língua geral no território colonial:

Essas gentes vagabundas que, guerreando sempre, povoavam o terreno que hoje é o do Brasil, eram pela maior parte verdadeiras emanções de uma só raça ou grande nação; isto é, procediam de uma origem comum, e falavam dialetos da mesma língua, que os primeiros colonos do Brasil chamara *geral*, e era a mais espalhada das principais de todo este continente (VARNHAGEN, 1956: 24 *apud* MAGNOLI, *ibid.*).

Coincidindo em grande medida com o que Mariani e Borges apontam, Magnoli, partindo de um ponto de vista histórico, analisa a situação da língua geral no início do período colonial da seguinte forma:

os jesuítas inicialmente atribuíram caráter geral ao que era singular, para então, pela apropriação gramatical e pela atividade missionário, conferir generalidade bastante ampla à língua que tinha se tornado sua. Ou seja: quando o tupi antigo é, pela primeira vez, designado como língua geral, ele não é geral. Quando se torna geral, não é mais uma língua ameríndia, mas essencialmente o idioma da conversão (id.: 55).

Considerando tudo o que expusemos, acreditamos ser importante reafirmar que, quando se trata de considerar o papel que a língua geral desempenhou na formação do mito da Ilha-Brasil no período colonial e na construção de um imaginário nacional já no período imperial, não se pode perder de vista que tanto naquele primeiro momento quanto no segundo funciona uma concepção da língua geral que se vincula ao que ela pode significar enquanto entidade também imaginária, também ela construída e legitimada por discursividades vinculadas à unidade nacional.

O que não se pode negar é o fato de que esse imaginário da existência de uma língua geral foi utilizado como prova da unidade territorial, cultural e linguística num momento chave na definição do território colonial português na América, objeto geográfico sobre o qual se assentariam as bases da memória nacional. Referimo-nos ao Tratado de Madri, longamente estudado por Cortesão e também reconhecido por Magnoli como de “importância e lugar incomparáveis” na “mitologia da nacionalidade” (id.: 77). Desenvolveremos um pouco as relações entre o Tratado de Madri e a configuração do território brasileiro a seguir.

5.1.4. A Ilha-Brasil, o Tratado de Madri e a teoria das fronteiras naturais

O Tratado de Madri, celebrado entre Portugal e Espanha em 1750, se constituiu numa tentativa de resolver a questão das fronteiras dos territórios coloniais de ambas as coroas na América, visto que seu principal antecedente, o Tratado de Tordesilhas, havia instituído uma linha divisória que “nunca chegaria a ser fixada *in situ*” (KANTOR, 2007)¹⁸⁴, o que levou a disputas entre as duas metrópoles sobre o espaço colonial que ocupavam.

A partir do século XVII, o mito da Ilha-Brasil foi paulatinamente desaparecendo dos mapas da cartografia oficial portuguesa ou ocidental de modo mais geral. No entanto, operando já como um pré-construído na sociedade colonial do período, o imaginário produzido pelo mito se viu renovado pelas novas doutrinas que pregavam a delimitação das fronteiras por meio dos acidentes geográficos, que delimitariam naturalmente os territórios.

De acordo com Magnoli, “a teoria das fronteiras naturais surgiu na França iluminista, no século XVIII, funcionando como justificativa, *a posteriori*, dos limites do Estado nacional e princípio organizador das relações com os países vizinhos. (...)” (1997, op. cit.: 21, grifos do autor). O geógrafo ainda acrescenta que

a opção pela “fronteira natural”, considerada superior, traduz não apenas as supostas facilidades práticas de demarcação como, essencialmente, os significados imaginários que elas comportam. O apelo à “natureza” implica a sublimação da história, a abstração da contradição de “construções geopolíticas datadas” – ou seja, de “tempos inscritos nos espaços” – que confere conteúdo político às fronteiras e frequentemente revela a sua precária legitimidade (ibid.).

¹⁸⁴ Kantor explica que o “Tratado de Tordesilhas, assinado em 7 de junho de 1494, dividiu o mundo em dois hemisférios, por um meridiano distante de 370 léguas das ilhas de Cabo Verde, deixando à Espanha tudo que ficasse no Ocidente, e a Portugal o que se contivesse no Oriente. O acordo estabelecia o prazo de dez meses contados a partir da data do pacto, para que fosse demarcado o meridiano divisório”, algo que nunca aconteceu (id.). Para Goes Filho isto se deveu, entre outros motivos, a dois bastante pragmáticos: “Primeiro porque [o Tratado de Tordesilhas] fala em léguas, sem especificar o tipo de légua, sabendo-se que havia vários no século XV. Depois – este o carro-chefe dos livros de História – porque não indica a partir de qual ilha do arquipélago de Cabo Verde deveria iniciar-se a contagem das 370 léguas” (2000: 50).

O que o autor afirma acerca da relação entre a “fronteira natural” e “sublimação da história” se vincula diretamente ao imaginário de “ancestralidade” e de “predestinação” que ele mesmo e Cortesão detectam como fundamentais na difusão do mito da Ilha-Brasil.

A doutrina da fronteira natural funcionou também como suporte ideológico para o imaginário de “insulação” do território colonial português e, posteriormente, também da nação independente. Tal como afirmou Magnoli – e que colocamos como epígrafe quando iniciamos nossa reflexão sobre o mito da Ilha-Brasil – “a Ilha constitui o território perfeito”, se considerarmos alguns aspectos práticos – como o da defesa – e simbólicos da constituição das fronteiras nacionais.

Nestas condições de produção é que devemos pensar o Tratado de Madri, isto é, como um documento cujo objetivo era resolver os litígios sobre os territórios coloniais de Portugal e Espanha na América e cujos efeitos se fizeram sentir na consolidação de um imaginário de insulação do Brasil que já se havia manifestado desde os primórdios da colonização.

A argumentação em favor de Portugal no Tratado de Madri, defendida por Alexandre de Gusmão, contava também com os pressupostos teóricos da doutrina das fronteiras naturais, que corroborava a existência de um território já pré-delimitado antes da chegada do colonizador e da necessidade de manter unida a porção de terra que a própria natureza havia determinado que assim se mantivesse. Seu argumento mais forte e definitivo, no entanto, foi o da *uti possidetis*, “a posse legitimada e justificada por uma circunstância de realidade, pela ocupação efetiva” (id.: 74). A “circunstância de realidade” era a unidade territorial (insulação), cultural (povos tupi-guarani) e linguística (língua geral) pré-colonial e imaginariamente construída pelo colonizador a partir do mito da Ilha-Brasil;

a “ocupação efetiva” foi aquela levada a cabo pelos bandeirantes. Neste sentido, Magnoli afirma que

o Tratado de Madri funciona como depositário da epopéia territorial bandeirante que, como vimos, reafirmou o direito primordial inscrito no mito da Ilha-Brasil. Assim, a realidade geográfica anterior à história franqueava o seu caminho, consubstanciando-se como realidade política: o corpo da Pátria (id. 77).

Com o Tratado de Madri, “pela primeira vez desenhava-se no papel a forma compacta, triangular, do mapa que nos é hoje familiar” (GOES FILHO, 2000, op. cit.: 4). No entanto, devido a uma série de fatores políticos que envolveram as condições de suas negociações e sua posterior execução, esse Tratado foi modificado e anulado por outros posteriores (El Pardo, 1761 e Santo Ildefonso, 1777); suas decisões, porém, coincidiam com as que foram tomadas em 1801 no Tratado de Badajós (MAGNOLI, 1997, op. cit.: 77). Neste sentido, os efeitos do Tratado de Madri sobre o processo de consolidação do imaginário de insulação e predestinação do território brasileiro na América do Sul foram determinantes para a formação do imaginário nacional.

5.1.4.1. O Tratado de Madri e o Diretório dos Índios: “colonização” e “institucionalização” linguísticas

É, sem dúvida, significativo o fato de que toda a negociação do Tratado de Madri, por parte de Alexandre de Gusmão, se fundamentou na unidade e na ocupação do território pelos portugueses, tendo em conta também as características linguísticas da região. Assim como também é relevante o fato de que apenas sete anos depois, ou seja, em 1757, o *Diretório dos Índios* do Marquês de Pombal tenha proibido o uso da língua geral e imposto a língua portuguesa nesse espaço.

Refletindo sobre a questão das línguas no período colonial, Mariani elabora os conceitos de “colonização linguística” e de “institucionalização linguística”. O primeiro diz respeito a

um processo histórico de encontro entre pelo menos dois imaginários lingüísticos constitutivos de povos culturalmente distintos – línguas com memórias, histórias e políticas de sentidos desiguais, em condições de produção tais que uma dessas línguas – chamada de língua colonizadora – visa impor-se sobre a(s) outra(s), colonizada(s) (2004, op. cit.: 28).

Já a “institucionalização lingüística”, se vincula à necessidade que o processo de colonização se coloca de instituir a língua do colonizador por meio de uma ato político-jurídico – no caso específico do Brasil, institucionalização da língua portuguesa se deu através do *Diretório dos Índios*, de 1757.

Vinculando a tese da autora ao que vimos expondo sobre a Ilha-Brasil, parece-nos ser possível afirmar que, por um lado, a construção do imaginário de insulação e unidade territorial, cultural e linguística da colônia em torno do mito da Ilha-Brasil contribuiu para que a metrópole desse início a seu processo de “colonização linguística” no território brasileiro; por outro lado, considerando o que estamos expondo sobre a consolidação desse imaginário, como um dos efeitos do reconhecimento da posse portuguesa do território pelo Tratado de Madri, contribuiu para que o Estado português procedesse à sua “institucionalização linguística” por meio da imposição da língua portuguesa com o *Diretório dos Índios*.

Esse gesto de política linguística assentava seu argumento, segundo nossa análise das condições de produção que o marcam, na necessidade de manter e reforçar o imaginário de insulação do território brasileiro também no que se refere à unidade linguística – a partir daquele momento não mais em torno da língua geral, mas da portuguesa.

Neste sentido é que afirmamos que o Diretório de Pombal e a imposição da língua portuguesa não apenas colaboram com a consolidação do imaginário de insulação do território brasileiro com relação às demais colônias americanas, mas também marcam a importância que a língua adquire nesse projeto de fundação de um imaginário nacional.

5.1.5. A Ilha-Brasil e o imaginário nacional

Os aspectos vinculados à origem, des/reterritorialização e consolidação do mito da Ilha-Brasil que expusemos anteriormente nos ajudam a compreender o modo como esse conceito funcionou na memória discursiva sobre a nação e também, em muitos momentos, como um efeito de pré-construído na formação do imaginário nacional do século XIX.

O que nos interessará observar brevemente sobre esse momento serão alguns deslocamentos pelos quais passou o imaginário geográfico da insulação, que havia sido reforçado no período colonial, como vimos, primeiramente com base numa unidade cultural e linguística indígena e, em seguida, com a imposição da língua portuguesa após o Diretório de Pombal.

Oliveira observa que os “elementos da narrativa nacional” sempre foram pensados “a partir da idéia de geração de continuidade histórica para o território nacional, e tendo a diplomacia imperial como elemento de desenvolvimento e maturação da mitologia territorial nacional” (2008). Com base em afirmações de Carvalho (1996), Moraes (2005) e Porto-Gonçalves (2006), o autor conclui que “as condições particulares da monarquia e da escravidão moldaram o discurso identitário, impondo-lhe características ideológicas específicas: o território, e não a sociedade, emergiu como traço definidor da nacionalidade”

(id.)¹⁸⁵. Para Oliveira, as ideologias nacionais se construíram “à sombra” da questão do território, sua ocupação e a manutenção de sua unidade. Segundo o autor:

A monarquia brasileira via, portanto, que construir o país era levar a civilização aos sertões, ocupar o solo e subtrair os lugares da barbárie (integrar o índio, apropriar-se da terra, etc.). *Civilizar*, enquanto ideologia geográfica, deveria ser entendido como uma forma de qualificar a expansão territorial, no bojo do processo de invenção da nação. (id., grifos do autor).

A partir das considerações que Oliveira constrói e relacionando-as com o que expusemos sobre como o mito da Ilha-Brasil que se difundiu e enraizou no imaginário colonial, observamos como, durante o século XIX, os aspectos relacionados à cultura indígena e à língua geral que estavam presentes na formação desse imaginário são apagados e prevalece, simplesmente, a importância do “território” enquanto espaço físico.

Os sentidos se deslocam e o território se ressignifica. No entanto, o imaginário de insulação e distinção do Brasil com respeito à América do Sul, continua. Naquele momento, porém, ele passa a ser pautado por outros fatores, entre os quais destacamos a imaginária unidade linguística e o regime político monárquico.

No que se refere ao primeiro aspecto, se recordarmos que os *Estatutos do Collegio de Pedro Segundo* (BRASIL, 1838, op. cit.) já indicavam o ensino de “Grammatica Nacional” como disciplina regular, podemos observar o modo como, no início da monarquia independente, se deu a continuidade do processo de construção dessa unidade linguística imaginária em torno da oficialidade da língua portuguesa, que havia tido início com o *Diretório de Pombal*.

¹⁸⁵ Neste trecho, Oliveira parafraseia Moraes, quem afirmou que “o Brasil não será concebido como um povo e sim como uma porção do espaço terrestre, não uma comunidade de indivíduos mas como um âmbito espacial” (MORAES, 2005: 93 *apud* OLIVEIRA, 2008).

Esse é, portanto, um período em que todas as demais línguas que habitam o espaço brasileiro “são silenciadas” ou sofrem uma política de silenciamento¹⁸⁶, na medida em que todos os esforços são empregados na transmissão do imaginário nacionalista “*uma língua, uma nação*” – nas palavras de Auroux (1992, op. cit.: 49).

Neste sentido, podemos afirmar que o Brasil independente não era mais a “ilha da língua geral”, pois encontrava-se em pleno funcionamento o aparato educacional – e estatal, de modo geral – que o tornaria a *ilha da língua portuguesa* no contexto americano.

O segundo aspecto, que aponta para o âmbito político, diz respeito ao fato de que o Brasil era uma *monarquia imperial* entre os muitos vizinhos de origem hispânica da América, que, após suas independências, se converteram em *repúblicas democráticas*¹⁸⁷. Neste sentido, acreditamos que o seguinte fragmento, constante do *Manifesto Republicano* de 1870, demonstra a passagem do mito de insulação territorial e linguística para a “insulação política”:

Somos da América e queremos ser americanos.

A nossa forma de governo é, em sua essência e em sua prática, antinômica e hostil ao direito e aos interesses dos Estados americanos.

A permanência dessa forma tende ser forçosamente, além da origem da opressão no interior, a fonte perpetua da hostilidade e das guerras com os povos que nos rodeiam.

¹⁸⁶ Sobre as formas e os efeitos desse processo de silenciamento das outras línguas que habitavam o espaço de enunciação brasileiro, cf. Payer (2006, op. cit.).

¹⁸⁷ Em seu estudo sobre as *Memorias* de Juan Bautista Alberdi, Arnoux observa a cautela com que os intelectuais hispano-americanos consideravam o Brasil no período que coincide com esse contexto de diferença política que apontamos. Segundo a autora, Alberdi “se distancia de esa memoria (...) y polemiza con ella al desestimar el peso de los sistemas políticos y privilegiar el aspecto económico para lo cual los contactos territoriales y las vías de navegación compartidas resultan esenciales” (2008, op. cit.: 152). Parece-nos que o esforço argumentativo de Alberdi e sua tentativa de conciliar as diferenças corrobora o que estamos afirmando, inclusive, a partir de outro ponto de vista: a imagem de insulação do Brasil não apenas se constituía em base do imaginário nacional como também operava na visão que do país podiam ter seus vizinhos americanos.

Perante a Europa passamos por ser uma democracia monarchica que não inspira sympathia nem provoca adhesões. Perante a América passamos por ser uma democracia monarchisada, aonde o instincto e a força do povo não podem preponderar ante o arbítrio e a omnipotencia do soberano.

Em taes condições *pode o Brazil considerar-se um paiz isolado, não só no seio da América, mas no seio do mundo*. O nosso esforço dirige-se a supprimir este estado de cousas, pondo-nos em contacto fraternal com todos os povos, e em solidariedade democratica com o continente que fazemos parte. (In: CARNEIRO PESSOA, 1976: 64, grifos nossos)¹⁸⁸.

A partir do que expusemos e da observação dos fragmentos que destacamos deste Manifesto Republicano, podemos detectar um processo de deslocamento dos sentidos do imaginário colonial da insulação territorial e linguística, que, ao longo dos séculos XVIII e XIX, passa a refletir, sobretudo, uma situação de isolamento político graças ao regime monárquico que havia se instaurado no país apos a independência de 1822.

Nosso próximo item tratará dos sentidos desse “isolamento” e suas relações com o imaginário nacional já no século XXI.

5.1.6. O “Brasil-Ilha” do século XXI

Nossa tentativa de interpretar os sentidos aos que remetia o fragmento “o Brasil, onde se fala apenas o português, tornou-se uma ilha”, presente na justificação do PL 2000 do deputado Átila Lira, nos levou a considerar o papel desempenhado pelo mito ancestral da Ilha-Brasil – assim como os sucessivos deslocamentos aos que ele foi submetido no processo de des/reterritorialização pelo que passou no período colonial – na formação de

¹⁸⁸ O *Manifesto Republicano* foi publicado no jornal fluminense *A República* em 3 de dezembro de 1870, contava com a assinatura de mais de cinquenta políticos, intelectuais ou destacados profissionais da época, entre eles Quintino Bocayuva e Joaquim Saldanha Marinho (id. *ibid.*). Mantemos a ortografia original do documento.

um imaginário a partir do qual a insulação territorial e linguística do país se constituem em aspectos centrais na produção de uma identidade nacional.

Apontamos no início deste item a forma como, no início deste século XXI, tem sido reiterada a imagem do Brasil como uma *ilha de língua portuguesa cercada de países hispano-falantes por todos os lados*. Chamamos a atenção, portanto, para as relações que esta imagem estabelece com aquela que foi utilizada como argumento para a definição das fronteiras coloniais entre Portugal e Espanha, segundo a qual o Brasil se constituía num território insulado cujas próprias condições naturais haviam favorecido a dispersão de grupos indígenas e, posteriormente, a dos bandeirantes colonizadores que, seguindo um trajeto determinado pelos rios da região, alargaram as fronteiras do território português na América e expandiram o alcance da língua geral.

O que nos parece importante ressaltar nessa memória discursiva sobre a Ilha-Brasil construída ao longo dos séculos são os deslocamentos aos que esse argumento geográfico se viu submetido, produzindo uma interessante inversão: se, naquele momento da colônia, o fato de o Brasil ser uma “ilha da língua geral” funcionou como argumento para a separação territorial – e conseqüentemente histórica, política, econômica, social e cultural – com respeito aos demais países sul-americanos, no século XXI, a constatação de que “o Brasil, onde se fala apenas o português, tornou-se uma ilha” é utilizada como justificativa para as tentativas de aproximação tendo como foco, precisamente, o ensino da língua oficial desses outros países: o espanhol.

Neste sentido, afirmamos que o papel que a língua portuguesa do Brasil desempenhou na formação e na consolidação de um imaginário de *predestinação* (MAGNOLI, 1997, op. cit.: 47) – e, acrescentamos, de *exclusividade* do país no contexto sul-americano – encontra-se submetido a uma tensão neste início de século XXI: a que

coloca a língua portuguesa, enquanto elemento da identidade nacional, em relação com o espanhol, justamente uma língua que se identifica com territórios dos quais, desde o período colonial, as narrativas históricas tentavam nos isolar.

Incluir o espanhol como disciplina obrigatória do sistema educacional brasileiro, no contexto das elaborações realizadas e das relações estabelecidas neste capítulo, significa colocar a imagem da nação e das fronteiras nacionais em xeque e, ao mesmo tempo, ter de reconhecer que elas serão (como efetivamente *estão sendo*) submetidas a uma reorganização.

Ao colocarmos tudo o que acabamos de elaborar acerca do significado do mito da “Ilha-Brasil” no imaginário de *isolamento, predestinação e exclusividade* do Brasil com respeito aos demais países sul-americanos, podemos chegar à hipótese de que esse imaginário deu corpo às decisões tomadas no âmbito legislativo durante a tramitação dos PL’s que analisamos; neste sentido, observamos que os PL’s cujo foco na direção do dizer recaía sobre o fato político da “integração”, que aparecia como pré-construído, não se converteram em lei – caso dos projetos de 1958, 1987 e 1993 –, enquanto que o PL 2000, cujo foco estava sobre o fato político-linguístico e o pré-construído que nele funcionava era o da *não-existência* da integração – além do vínculo que se organizava em torno do acesso ao “global” – foi justamente o que se transformou na Lei 11.161.

Para finalizar, retomamos a epígrafe com que iniciamos este capítulo: “Já era hora de começar quebrar os espelhos”. Esperamos que a reflexão que desenvolvemos possa contribuir para o reconhecimento de um *imaginário de isolamento* e da circulação de um pré-construído a partir do qual a *distinção* – em todos os sentidos que este significante convoca – do Brasil dentro da América é inquestionável e, por isso, o trabalho de

“integração” opera sob os efeitos de uma forte contradição. Acreditamos na importância de tornar visível a memória discursiva da formulação e do funcionamento de tal pré-construído.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aproveitaremos este momento final para retomar alguns dos aspectos que consideramos chaves do trabalho analítico desenvolvido ao longo dos cinco capítulos que compõem esta tese, bem como do dispositivo teórico mobilizado.

1

Do modo como os concebemos neste trabalho, o *arquivo jurídico* corresponde estritamente ao *conjunto de documentos que faz circular uma norma jurídica*, ou seja, compreende as textualidades com os quais se constroem e impõem as leis; já o *arquivo legislativo* corresponde às textualidades elaboradas *durante o processo legislativo*, ou seja, para a apresentação e a tramitação de um projeto de lei (PL).

A partir da análise das textualidades do arquivo jurídico – que operamos na Parte I deste trabalho – e do arquivo legislativo – que desenvolvemos na Parte II –, pudemos delimitar, na (des)continuidade, uma fronteira com relação ao funcionamento da materialidade discursiva em ambos os arquivos. Neste sentido, afirmamos que, nas textualidades do arquivo legislativo, predomina um funcionamento que faz com que elas se mantenham na órbita da *proposição*. Também concluímos que as proposições devem ser consideradas como parte do arquivo legislativo – e não do jurídico, apesar de considerarmos que este é o ponto mais condensado de intersecção entre ambos – já que, a despeito de uma análise que considere exclusivamente sua materialidade, a interpretação que fazemos dessa textualidade leva em conta seu funcionamento discursivo como critério

fundamental para sua delimitação no arquivo legislativo. Para esta definição, consideramos também aspectos das condições de produção da proposição enquanto parte desse arquivo, isto é, como uma textualidade cujas produção e circulação apenas são possíveis durante a tramitação de um PL, fato que restringe seu funcionamento ao âmbito legislativo. Neste sentido, é a sanção presidencial o gesto que marca a passagem definitiva de uma proposição do arquivo legislativo para o espaço do jurídico, posto que é a partir do acontecimento dessa assinatura que, já transformada em lei, essa textualidade (ou outra, reformulada a partir dela) passa a circular em condições de produção distintas daquelas em que existiu enquanto parte de um PL, tramitando pelo Poder Legislativo.

Observamos que depois de sancionada a lei, o processo legislativo sofre um *apagamento* na textualidade jurídica, já que o que *fica* na materialidade legal é a assinatura presidencial. Entretanto, a partir da análise dos *cabeçalhos* de textualidades legais de diferentes períodos da história do Brasil, pudemos detectar que o enunciado “Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte lei”, do nosso ponto de vista, se constitui numa marca – muitas vezes a única – da inscrição do processo legislativo nessa materialidade. Concebendo essa marca como um indício das condições de produção da textualidade legal que o arquivo jurídico permite entrever, pudemos proceder à abertura de um outro arquivo, aquele que designamos como *legislativo*. Neste sentido, se, por um lado, concordamos com a existência dos *efeitos de circularidade e completude* da textualidade jurídica, por outro lado acreditamos ter podido, em nosso gesto de análise do arquivo jurídico, (inter)romper esses efeitos – como o faz Zoppi-Fontana (2005) – e ver como funciona a historicidade nessas textualidades, ao ponto que este movimento nos levou inclusive a traçar o vínculo com o arquivo legislativo e abri-lo à análise.

2

De acordo com nossa interpretação, a LDB de 1961 se constitui num *acontecimento discursivo* que reorganiza a memória sobre o ensino das línguas estrangeiras no espaço escolar brasileiro. A partir desse acontecimento, criam-se novas rotinas que produzirão efeitos não somente no interior do próprio arquivo jurídico mas também – e consequentemente – no arquivo legislativo.

Até a legislação de 1942, o Estado se encarregava de fazer constar tanto a obrigatoriedade quanto a quantidade e especificação das línguas que comporiam a grade curricular do sistema educacional brasileiro – expressos pelas lista de disciplinas que fariam parte dos diferentes níveis de ensino. A LDB de 1961, no entanto, opera no sentido contrário ao dessa memória que já estava constituída, produzindo o *apagamento* das línguas estrangeiras e dando início ao que interpretamos como um *processo de desoficialização de ensino de línguas* no contexto escolar.

A partir da LDB de 1961 o arquivo jurídico precisou se reorganizar para poder operar com os novos sentidos instaurados. Assim, tanto a LDB 1971 – que retomou o tema ao sugerir o “ensino de línguas estrangeiras modernas”, mas mantendo a disciplina como conteúdos não obrigatórios do currículo –, quanto a Resolução de 1976 – que retomou a obrigatoriedade do “estudo de língua estrangeira moderna” no nível secundário – deram continuidade ao processo de *indeterminação* da textualidade jurídica no que diz respeito às línguas estrangeiras a serem ensinadas na escola brasileira. A LDB de 1996, completamente inserida já nessa outra memória discursiva, cristalizou essas indeterminações – e até mesmo colocou “a cargo da comunidade escolar” a escolha de “pelo menos uma língua estrangeira moderna”.

Esta forma de considerar o lugar das línguas estrangeiras no ensino regular (ou seja, na rede oficial) contribuiu para a *disjunção* que hoje encontramos entre a *língua estrangeira da escola* e a *língua estrangeira dos cursos livres*, com um total descrédito com relação à primeira.

Essas novas rotinas na memória discursiva do arquivo jurídico sobre o ensino de línguas na escola brasileira após as LDB's repercutirão sobre as textualidades do arquivo legislativo acerca desse assunto. Neste sentido, os PL's 1958, 1987, 1993 e 2000, analisados na Parte II deste trabalho, mostram que certas determinações ou especificações passaram a ser impossíveis nas discursividades do arquivo legislativo: os PL's 1958, 1987 e 1993, que demonstravam, em suas proposições, irem contra essa nova lógica do *optativo*, do *indeterminado* e da *desoficialização*, não encontraram os meios para serem aprovados. Já o PL 2000 – que gerou a Lei 11.161 – se incorpora a essa lógica, assume essa memória e “obriga a oferta”, mas mantém como “optativa a matrícula”, legitimando um imaginário segundo o qual as línguas estrangeiras podem ser facultativas ao aluno, podem ser um componente extracurricular, podem até mesmo ser ensinadas fora da escola, ou seja, totalmente desvinculadas dos demais conteúdos que compõem a grade curricular. Esse imaginário se materializa na proposta de criação de “Centros de Estudos de Línguas Modernas” presente na Lei 11.161 que comprova a aderência absoluta dessa discursividade a essa memória de desoficialização e de disjunção entre língua estrangeira da escola e língua estrangeira de cursos livres.

Claro que não podemos reduzir a essa memória discursiva do arquivo jurídico sobre o ensino de línguas estrangeiras as razões pelas quais o PL 3.987/2000 foi aprovado e se converteu na Lei 11.161. Outros fatores certamente exerceram pressão para que essa norma jurídica fosse criada. Entre eles, por exemplo, está o processo histórico que tem imposto a

identificação entre a língua estrangeira a ser ensinada na escola e as línguas veiculares de maior projeção internacional. Este pré-construído, que fundamentou a hegemonia do inglês como a “língua estrangeira moderna” das escolas brasileiras a partir da Resolução de 1976, funciona no mesmo sentido na justificativa do PL 2000, onde o espanhol aparece como “segunda língua no comercio internacional”.

3

A Lei 11.161 coloca em funcionamento o que interpretamos como uma dupla determinação: a *especificação do espanhol* como língua de *oferta obrigatória* nas escolas brasileiras. Essa textualidade provoca deslocamentos na memória discursiva do arquivo jurídico sobre as línguas estrangeiras em contexto escolar que, a partir das LDB’s, se baseia na *não-determinação* de *uma* língua estrangeira específica a ser incluída nos currículos escolares, mas sim no ensino de “uma língua estrangeira moderna” a ser “escolhida pela comunidade escolar”.

Por alterar a produção de sentidos dessa memória discursiva do arquivo jurídico, acreditamos que a Lei 11.161 se constitui num outro *acontecimento discursivo* que pudemos detectar na análise do arquivo jurídico sobre as línguas na escola brasileira com que operamos.

Neste sentido, também podemos afirmar que a textualidade da Lei 11.161 procura funcionar justamente nas *fissuras* que a LDB de 1996 apresenta, instalando-se no intervalo entre a *indeterminação existente* – “uma língua estrangeira moderna” – e a *determinação possível* – “o ensino da *língua espanhola*, de *oferta obrigatória* pela escola e de *matrícula facultativa* para o aluno”.

Ao colocar a Lei 11.161 em relação com algumas interpretações que as instâncias jurídicas produziram durante seu processo de regulamentação e implantação, afirmamos que esta é uma *lei de ampliação da oferta de línguas estrangeiras no Ensino Médio*, muito mais do que simplesmente “a Lei do Espanhol”, pois *obriga a oferta de ao menos duas línguas estrangeiras* nesse nível de ensino, posto que uma língua deve passar a ser oferecida em caráter obrigatório a todos os alunos e uma segunda lhes será optativa. Embora a língua espanhola ocupe sempre uma dessas duas posições, não se pode negar, no entanto, que a Lei 11.161 promove uma diversificação da oferta de ensino de línguas no Ensino Médio, e não sua restrição com a imposição do espanhol como língua “obrigatória”. Ademais, essa lei afeta as “relações entre línguas” (cf. GUIMARÃES, 2003) no espaço escolar, já que prevê que o espanhol será a única língua a habitar esse espaço obrigatoriamente – mesmo sem a matrícula de todos os estudantes, mas que, ao mesmo tempo, conviverá com pelo menos mais uma língua estrangeira que também será oferecida.

Nosso gesto de interpretação da lei não se limitou ao da mera “explicação de *seu* sentido”, mas sim buscou encontrar, na materialidade legal que a constitui, seus *sítios de significação*, ou seja, os lugares em que as condições de produção da textualidade legal produziam efeitos abrindo o que chamamos de *fissuras*. Sobre esses sítios, de maneira geral, incidiu a interpretação das instâncias jurídicas responsáveis pela regulamentação da Lei 11.161 que, num movimento de contenção de seus sentidos, produziram sucessivas *suturas* nessa textualidade legal. Nosso trabalho de análise dessa lei se consistiu em localizar esses sítios e observar como a historicidade se faz presente nas textualidades do arquivo jurídico.

Esse movimento interpretativo, por sua vez, nos levou a abrir o arquivo legislativo a partir do arquivo jurídico. O conhecimento dos meandros do *processo legislativo* pelo qual

tramita um *projeto de lei* representa uma apropriação relevante e produtiva para o campo das políticas linguísticas, no qual também se inscreve este trabalho.

4

As textualidades das *justificações* dos projetos de lei que formaram o arquivo legislativo analisado apresentaram indícios – marcas dos vínculos que o arquivo legislativo estabelece com seu exterior – de uma instabilidade à qual se veem submetidas as relações do Brasil com os países da América do Sul. Por meio da análise dos *processos de determinação* dos sintagmas que designavam os territórios objeto da integração nessas justificações pudemos detectar o modo como as propostas de ensino da língua espanhola surgiram no arquivo legislativo como meio para alcançar o que identificamos, em cada PL analisado, como diferentes de modelos de integração.

Neste sentido, o PL de 1958, do governo de Juscelino Kubitschek, propunha a equiparação entre o inglês e o espanhol num momento em que a política governamental investia numa proposta de um “novo” *pan-americanismo*; o PL de 1987, do senador Fernando Henrique Cardoso, propunha a língua espanhola como forma de reforçar os vínculos com a América Latina, numa circunstância de *retomada da democracia*, depois dos anos de regime militar, que estabelecia fortes vínculos entre algumas nações latino-americanas; já no PL de 1993, do presidente Itamar Franco, o espanhol aparece em função de uma expansão do território objeto de integração ao espaço ibero-americano, num momento em que se consolidam as relações entre os países da *Comunidade Ibero-americana de Nações*; finalmente o PL de 2000, do deputado Átila Lira – que se converteu na Lei 11.161 – trazia as referências à “importância da língua espanhola no contexto

mundial”, enquanto “segunda língua no comércio internacional”, numa clara referência aos processos de *globalização* econômica e ao movimento que o país empreende nos primeiros anos do século XXI para se inserir nesse modelo.

5

Em nossa análise das *justificações*, pudemos detectar nos PL’s de 1993 e 2000 uma imagem que representava o “Brasil” como uma *ilha* – “único descendente da cultura ibérica de língua portuguesa” ou “onde se fala apenas o português”. Essa identificação, como tentamos demonstrar, opera como um pré-construído nas discursividades de diversos âmbitos em que a geopolítica das línguas portuguesa e espanhola na América coloca-se como uma questão.

Em busca dos sentidos dessa metáfora, perseguimos a origem do *mito da Ilha-Brasil* na mitologia celta, que teria se disseminado pela Península Ibérica e chegado à América no imaginário dos primeiros colonizadores, tendo até mesmo adquirido uma expressiva representação na cartografia dos séculos XVI e XVII. O mito trazido pelo colonizador somou-se à configuração geográfica dos territórios portugueses na América e das populações indígenas que nele habitavam e, a partir da daí, “o território, e não a sociedade, emergiu como traço definidor da nacionalidade” (OLIVEIRA, 2008).

O imaginário de unidade linguística a partir do tronco tupi, expresso por meio da *língua geral*, serviu de base para a criação do mito colonial da Ilha-Brasil e a fundação de uma identidade brasileira em relação às identidades dos povos que estavam sob dominação espanhola nesse período. Assim, a “ilha da língua geral” foi sucedida pela “ilha da língua portuguesa” num gesto de política linguística que determinou um imaginário nacional,

reforçado sobretudo em certos momentos dos séculos XIX e XX, que destacava a descontinuidade, o *isolamento* entre o Brasil e os demais países sul-americanos. Neste sentido, o imaginário nacional da Ilha-Brasil produz efeitos não apenas na relação entre as línguas no espaço sul-americano, mas também nas próprias relações que, de modo mais amplo, o país estabelece com as nações da região no nível da política externa.

Já no século XXI, a língua portuguesa – “monumentalizada” –, no nível do imaginário e em certas discursividades, continua produzindo o efeito de isolamento. Neste sentido, o vínculo que o mito da Ilha-Brasil estabelecia com um imaginário de *predestinação* geográfica, cultural e política, e que fundou a memória nacional, se encontra em circulação atualmente como um pré-construído a partir do qual o Brasil aparece, inclusive, como “um líder natural” na América do Sul.

A inclusão do espanhol como disciplina de “oferta obrigatória” nas escolas brasileiras significa submeter as *relações entre a língua portuguesa* – enquanto elemento constitutivo do imaginário nacional – e *a língua espanhola* – que nesse imaginário se identifica com territórios dos quais, desde o período colonial, as narrativas históricas tentavam nos isolar – a uma *obrigatória reacomodação*.

A partir da compreensão do papel fundamental que a formação do território nacional e o estabelecimento de suas fronteiras desempenhou no imaginário nacional – com tudo o que significou, nesse processo, o mito da Ilha-Brasil – e a conseqüente auto-exclusão que se produziu entre o Brasil e os demais países da América do Sul, acreditamos que os esforços de integração dos Estados que compõem o MERCOSUL têm de considerar o fato de que a “integração” deverá lidar com obstáculos que excedem o âmbito político ou econômico e que toca a questão dos imaginários nacionais. Neste sentido, será imprescindível considerar que 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.

6

Língua viva – o espanhol –, letra morta – sua obrigatoriedade na escola.

A obrigatoriedade se constitui num fragmento *maldito* na memória discursiva sobre as línguas estrangeiras nos arquivos jurídicos e legislativos analisados nesta tese. A Lei 11.161 nos colocou diante de um *acontecimento discursivo* que altera as rotinas dessa memória. Nós interpretamos “a oferta obrigatória pela escola” com “matrícula optativa para o aluno” como um *rodeio*, e, de fato, como uma *maldição*, pois o relacionamos com a falta de coerência discursiva que ele supõe com relação à LDB e com a condenação a que essa falha o submete. Esses sintagmas sintetizam uma nova rotina e apontam para uma tendência nas políticas que atualmente têm sido implementadas em algumas redes oficiais de ensino no nível dos Estados, em cujas discursividades, inclusive, essa “oferta” tem se identificada com um pré-construído que, como concluímos em nossa análise das LDB’s, aponta para um processo de *desoficialização* do ensino de línguas estrangeiras. É neste sentido que entendemos fundamentalmente a *maldição* da qual falamos, afetados pelos fatos do real que acontecem em simultaneidade com o encerramento desta tese.

Referências Bibliográficas

1. LEGISLAÇÃO E DOCUMENTOS OFICIAIS

BRASIL (1808a). *Carta de lei, de 29 de novembro de 1808*. Disponível em <http://www.camara.gov.br>, consulta em 15 de janeiro de 2010.

____ (1808b). *Alvará, de 1º de abril de 1808*. Disponível em <http://www.camara.gov.br>, consulta em 15 de janeiro de 2010.

____ (1826a). *Alvará, de 5 de abril de 1826*. Disponível em <http://www.camara.gov.br>, consulta em 15 de janeiro de 2010.

____ (1826b). *Carta de lei, de 6 de junho de 1826*. Disponível em <http://www.camara.gov.br>, consulta em 15 de janeiro de 2010.

____ (1826c). *Lei, de 26 de agosto de 1826*. Disponível em <http://www.camara.gov.br>, consulta em 15 de janeiro de 2010.

____ (1838). *Regulamento nº 8, de 31 de janeiro de 1838*. Disponível em <http://www.camara.gov.br>, consulta em 14/09/2009.

____ (1890a). *Decreto Nº 981, de 08 de novembro de 1890*. Disponível em <http://www.camara.gov.br>, consulta em 16/09/2009.

____ (1890b). *Decreto Nº 1.075, de 22 de novembro de 1890*. Disponível em <http://www.camara.gov.br>, consulta em 16/09/2009.

____ (1891a). *Decreto N. 1, de 23 de julho de 1891*. Disponível em <http://www.camara.gov.br>, consulta em 15 de janeiro de 2010.

____ (1891b). *Lei N. 2, de 8 de agosto de 1891*. Disponível em <http://www.camara.gov.br>, consulta em 15 de janeiro de 2010.

____ (1891c). *Decreto N. 1341, de 7 de julho de 1891*. Disponível em <http://www.camara.gov.br>, consulta em 15 de janeiro de 2010.

____ (1920). *Decreto N. 4.030, de 10 de janeiro de 1920*. Disponível em <http://www.camara.gov.br>, consulta em 15 de janeiro de 2010.

____ (1931). *Decreto Nº 19.890, de 18 de abril de 1931*. Disponível em <http://www.camara.gov.br>, consulta em 16/09/2009.

_____ (1942a). *Decreto N° 4.244*, 09 de abril de 1942. Disponível em <http://www.camara.gov.br>, consulta em 16/09/2009.

_____ (1942b). *Retificação ao Decreto N° 4.244*, 15 de abril de 1942. Disponível em <http://www.camara.gov.br>, consulta em 16/09/2009.

_____ (1942c). *Retificação ao Decreto N° 4.244*, 20 de abril de 1942. Disponível em <http://www.camara.gov.br>, consulta em 16/09/2009.

_____ (1942d). *Retificação ao Decreto N° 4.244*, 24 de abril de 1942. Disponível em <http://www.camara.gov.br>, consulta em 16/09/2009.

_____ (1946). *Lei N° I*, de 4 de outubro de 1946. Disponível em <http://www.camara.gov.br>, consulta em 15 de janeiro de 2010.

_____ (1961). *Lei N° 4.024*, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em <http://www.camara.gov.br>, consulta em 23/09/2009.

_____ (1971). *Lei N° 5.692*, de 11 de agosto de 1971. Disponível em <http://www.camara.gov.br>, consulta em 23/09/2009.

_____ (1976). *Resolução N° 58*, de 22 de dezembro de 1976. Disponível em <http://www.camara.gov.br>, consulta em 23/09/2009.

_____ (1996). *Lei N° 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <http://www.camara.gov.br>, consulta em 30/09/2009.

_____ (2005). *Lei N° 11.161*, de 05 de agosto de 2005. Disponível em <http://www.camara.gov.br>, consulta em 30/09/2009.

_____ (2006). *Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Conhecimentos de Espanhol*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, pp. 127-164. Disponível em http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf, consulta em 30/11/2009.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. (2001). Projeto de Lei N° 3.987, de 2000 (do Sr. Átila Lira). In: *Diário da Câmara dos Deputados – Suplemento*. Brasília: Câmara dos Deputados, pp. 921-923. Disponível em <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/pesquisadiariosanais.html>, consulta em 12 de fevereiro de 2010.

ESTADO DE MINAS GERAIS (2009). *Orientação DEMP/SEM/SB nº 01/2009*, de 11 de dezembro de 2009. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação/Superintendência de Ensino Médio e Profissional.

ESTADO DO MATO GROSSO (2006). *Resolução Nº 349/06 CEE/MT*, de 19 de dezembro de 2006. Cuiabá: Secretaria de Estado da Educação/Conselho Estadual de Educação.

ESTADO DO MATO GROSSO DO SUL (2007). *Deliberação CEE/MS Nº 8434*, de 02 de outubro de 2007. Campo Grande: Secretaria de Estado da Educação/Conselho Estadual de Educação.

ESTADO DE SÃO PAULO (2009). *Resolução SE 83*, de 05 de novembro de 2009. São Paulo: Secretaria da Educação. Disponível em http://desantos.edunet.sp.gov.br/res_83.doc, consulta em 30 de janeiro de 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2008). *Parecer nº 18/2007 do Conselho Nacional de Educação/Câmara do Ensino Básico (CNE/CEB)*. Brasília: MEC/CNE. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pceb018_07.pdf, consulta em 30/01/2010.

2. LIVROS E ARTIGOS

ALVES, R. L. (2004). O Ginásio Nacional sob a direção de José Veríssimo Dias de Mattos. In: *Anais do III Congresso Brasileiro de História da Educação*. Curitiba: PUCPR/SBHE. Disponível em http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/paginas/02_eixo3.htm, consulta em 16/09/2009.

ARNOUX, E. N. de. (2006). *El conocimiento del otro en el proceso de integración regional. Propuestas para la enseñanza media*. Intervenção na Sessão Temática *Política Lingüística no Mercosul* durante o Congresso Internacional de Política Lingüística na América do Sul (CIPLA), João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Disponível em <http://miradassobrelalengua.blogia.com/2007/101901-elvira-narvaja-de-arnoux-el-conocimiento-del-otro-en-el-proceso-de-integracion-r.php>, consulta em 15/04/2009.

_____. (2007). “La América española emancipada”, “la América del sud”, “todo el continente americano”: vacilaciones y desplazamientos en la construcción del “objeto” de la integración en la *Memoria...* de Juan Bautista Alberdi. In: *Discurso, teoría y análisis*. Nº 27. Cidade do México: Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 53-84.

_____. (2008). *Los discursos sobre la nación y el lenguaje en la formación del Estado (Chile, 1842-1862)*. *Estudio glotopolítico*. Buenos Aires: Santiago Arcos/SEMA.

AUROUX, S. (1992). *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas: Ed. da Unicamp.

AZEVEDO, J. L. de (2004). *O Marquês de Pombal e sua época*. São Paulo: Alameda.

BARROS, H. H. D. de (2001). Consultoria Legislativa – Língua espanhola. Brasília: Câmara dos Deputados. Disponível em <http://www2.camara.gov.br/publicacoes/estnottec/tema11/pdf/009349.pdf>, consulta em 30/11/2009.

BEOZZO, J. (1983). *Leis e regimentos das missões políticas indigenistas no Brasil*. São Paulo: Loyola.

BITTAR, E. (2009). *A linguagem jurídica*. São Paulo: Saraiva, 4ª ed.

BOMENY, H. (2002). Educação e desenvolvimento: o debate nos anos 1950. In: *Os anos JK – Educação*. Disponível em <http://www.cpdoc.fgv.br>, consulta em 11/12/2009.

BORGES, L. C. (2001). A instituição das línguas gerais no Brasil. In: ORLANDI, E. P. (org.). *História das ideias linguísticas: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional*. Campinas: Pontes, pp. 199-222.

_____. (2003). A língua geral: revendo margens em sua deriva. IN: FREIRE, J. R. B. & ROSA, M. C. (orgs.). *Línguas gerais: política linguística e catequese na América do Sul no período colonial*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, pp. 113-131.

BOURDIEU, P. (2004). *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 5ª ed.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. (2009). *Regimento Interno da Câmara dos Deputados*. Disponível em <http://www2.camara.gov.br/processolegislativo/internet/legislacao/publicacoes/regimentointerno.html>, consulta em 13/01/2010.

CARMAGNANI, A. M. (1994). Processo de identificação, mídia e discurso didático-pedagógico. In: *Crop - Revista da área de língua e literatura inglesa e norte-americana do Departamento de letras Modernas*. No. 1. São Paulo: Humanitas, pp. 105-122.

_____. (2001). As escolas de línguas e o discurso publicitário: construindo o desejo da língua estrangeira. In: CARMAGNANI, A. M. e GRIGOLETTO, M. (orgs.) *Inglês como língua estrangeira: identidade, práticas e textualidade*. (Edição bilíngüe.) São Paulo: Humanitas, pp. 111-134.

CARNEIRO PESSOA, R. (org.). (1976). *A idéia republicana no Brasil através de documentos*. São Paulo: Alfa-Ômega, pp. 39-65.

CAVALIERE, A. M. (2008). O Colégio Pedro II encontra o século XXI. In: *Revista Contemporânea de Educação*, No. 6. Rio de Janeiro: UFRJ, pp. 187-196. Disponível em <http://www.educacao.ufrj.br/revista/indice/numero6/index.php>, consulta em 30/11/2009.

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

CELADA, M. T. & GONZÁLEZ, N. T. M. (2005). El español en Brasil: un intento de captar el orden de la experiencia. In: SEDYCIAS, J. (org.). *O ensino do espanhol no Brasil: presente, passado e futuro*. São Paulo: Parábola, pp. 71-96.

CELADA, M. T. & ZOPPI-FONTANA, M. G. (2006). Brasil/Argentina. Movimientos de identificación y de resistencia con respecto a una forma-sujeto de derecho. In: Alba Valencia E. (org.). *Actas del XIV Congreso Internacional ALFAL*. Santiago de Chile: ALFAL.

CELANI, M. A. A. (2000). O ensino da língua estrangeira no império: o que mudou? In: BRAIT, B. & BASTOS, N. *Imagens do Brasil: 500 anos*. São Paulo: EDUC, pp. 219-247.

CHAGAS, R. V. C. (1957). *Didática especial de línguas modernas*. São Paulo: Cia. Editora Nacional.

CORTESÃO, J. (1956). *Alexandre de Gusmão e o Tratado de Madri*. Tomos I e II. São Paulo: Imprensa Oficial/Fundação Alexandre de Gusmão, 2006.

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

CUNHA, C. & CINTRA, L. F. L. (1985). *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2ª ed.

DAHER, M. del C. (2006). Enseñanzas del español y políticas lingüísticas en Brasil. In: *Hispanista*, n. 27. Disponível em <http://www.hispanista.com.br/revista/artigo216.htm>, consulta em 14/09/2009.

DINIZ, L. R. A. (2009). *Mercado de línguas: a instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira*. Dissertação de mestrado. Campinas: IEL/Unicamp.

DONNARD, A. (2009). O Outro Mundo dos celtas atlânticos e a mítica Brasil, ilha dos afortunados: primeiras abordagens. In: *Nuntius antiquus*. N° 3. Belo Horizonte:

FALE/UFMG, pp. 14-28. Disponível em <http://www.lettras.ufmg.br/neam/nuntius/edicoes3.html>, consulta em 15 de janeiro de 2010.

DRUMMOND, C. (2003). O ministro que desprezou a rotina. In: XAVIER, A. *Depoimento de uma geração – arquitetura moderna brasileira*. São Paulo: Cosac Naify, pp. 131-135.

DUBOIS, J. ET. AL. (1978). *Dicionário de lingüística*. São Paulo: Cultrix, 10^a reimpressão, 2006.

FANJUL, A. (2002). *Português-Espanhol: línguas próximas sob o olhar discursivo*. São Carlos: Claraluz.

FAUSTO, B. (1999). *História do Brasil*. São Paulo: Edusp, 6^a ed.

FERREIRA, M. de M. (2002). Cem anos de JK. In: *Os anos JK – Educação*. Disponível em <http://www.cpdoc.fgv.br>, consulta em 11/12/2009.

FOUCAULT, M. (1969). *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 7^a ed., 2008.

FRANCISCO FILHO, G. (2001). *A educação brasileira no contexto histórico*. Campinas: Alínea.

GOES FILHO, S. S. (2000). *Navegantes, bandeirantes e diplomatas. Um ensaio sobre a formação das fronteiras do Brasil*. São Paulo/Rio de Janeiro: Martins Fontes/Biblioteca do Exército Editora.

GASPARINI, E. N. (2005). Sentidos de ensinar e aprender inglês na escola de ensino médio e fundamental – um análise discursiva. In: *Polifonia*. No. 10. Cuiabá: EDUFMT, pp. 159-175.

GONZÁLEZ, N. T. M. (1994). *Cadê o pronome? O gato comeu. Os pronomes pessoais na aquisição/aprendizagem de espanhol por brasileiros adultos*. São Paulo: DL/FFLCH/USP. Tese de doutorado.

____ (2008). A Lei 11.161, as *Orientações Curriculares* e as políticas públicas de formação de professores: a história de um descompasso entre o dizer e o fazer. In: *Anais do V Congresso Brasileiro de Hispanistas*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/UFMG, 2009, pp. 3175-3188.

GONZÁLEZ, N. T. M. & KULIKOWSKI, M. Z. M. (1999). Español para brasileños: sobre cómo determinar la justa medida de una cercanía. In: *Anuário brasileiro de estudos hispanicos*. No. 9. Brasília: Thesaurus, pp. 11-19.

GUILHAUMOU, J. & MALDIDIER, D. (1986). Efeitos do arquivo. A análise do discurso no lado da história. Trad. do original francês *Effets de l'archive. L'analyse de discours du côté de l'histoire* por José Horta Nunes. In: ORLANDI, E. (org.) (1997). *Gestos de leitura*. Campinas: Ed. Unicamp, 2ª ed.

GUIMARÃES, E. (1998). Interdiscurso, textualidade e argumentação. In: *Signo&Seña*, N° 9. Buenos Aires: Instituto de Linguística/Universidade de Buenos Aires.

_____. (2002). *Semântica do acontecimento*. Campinas: Pontes.

_____. (2003). Relações entre línguas. In: *Enciclopédia das Línguas no Brasil*. [Internet] http://www.labeurb.unicamp.br/elb/portugues/relacoes_linguas.htm, consulta em 23/09/2009.

_____. (2005). *Apresentação – Brasil: país multilíngüe*. In: *Ciência e Cultura*. São Paulo. Abril/Junho, vol. 57, n° 2, pp. 22-23.

GUIMARÃES, E. et. al. (2008). *Os falantes e as línguas: multilingüismo e ensino*. Campinas: CEFIEL-IEL-UNICAMP/Ministério da Educação. Disponível em www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletas/biblioteca_professor/arquivos/64Falantes_e_as_lingua_s.pdf, consulta em 12/02/2010.

HAROCHE, C. (1992). *Fazer dizer, querer dizer*. São Paulo: Hucitec.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. & MELLO FRANCO, F. de. (2004). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Instituto Antonio Houaiss de Lexicografia/Objetiva.

INDURSKY, F. (1997). *A fala dos quartéis e as outras vozes*. Campinas: Ed. da Unicamp.

KANTOR, Í. (2007). Usos diplomáticos da ilha-Brasil: polêmicas cartográficas e historiográficas. In: *Vária História*. Vol. 23, n° 37. Belo Horizonte, pp. 70-80. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-87752007000100005&script=sci_arttext, consulta em 16/01/2010.

LAFER, C. (2002). *La identidad internacional de Brasil*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

LAGARES, X. C. (2009). *Español en Brasil: negocio o educación*. España, 27/08/2009. Disponível em <http://librodenotas.com/cartasdesdebrasil/16619/el-espanol-en-brasil-negocio-o-educacion>, consulta em 25/02/2010.

LAGAZZI, S. (1998). *A discussão do sujeito no movimento do discurso*. Campinas: IEL/Unicamp. Tese de doutorado.

LEMOS, R. L. do C. N. e (1997). Benjamin Constant: biografia e explicação histórica. In: *Estudos históricos. Indivíduo, biografia, história*. Nº 19. Rio de Janeiro: FGV/CPDOC. [Internet] <http://www.cpdoc.fgv.br/revista>, consulta em 22/09/2009.

LIMA, M. R. S. de (2005). Aspiraçon internacional e política externa. In: *Revista Brasileira de Comercio Exterior*. Nº 82, jan-mar. Rio de Janeiro: Fundação Centro de Estudos do Comércio Exterior (FUNCEX), pp. 4-19.

LIRA, Á. (2005). *Espanhol no ensino brasileiro. Lei nº 11.161 de 2005*. Série Separatas de leis, decretos etc. Nº 60. Brasília: Câmara dos Deputados/Departamento de Apoio Parlamentar, reimpressão 2007.

MACHADO, A. R. de A. (2007). A difícil tarefa de acomodar a província do Grão-Pará ao Império do Brasil: a atuação dos representantes paraenses no Parlamento do Império do Brasil, 1826-1840. In: *Almanack Braziliense*. N. 6. [Internet] <http://www.almanack.usp.br/>, pp. 114-120, consulta em 11 de Setembro de 2009.

MAGNOLI, D. (1997). *O corpo da pátria: imaginação geográfica e política externa no Brasil (1808-1912)*. São Paulo: Ed. da UNESP/Moderna.

MALAN, P. S. (1986). Relações econômicas internacionais do Brasil (1945-1964). In: FAUSTO, Boris (dir.). *História geral da civilização brasileira. O Brasil republicano*. Tomo III, Vol. 4. São Paulo: Difel, pp. 51-106.

MARIANI, B. (1998). *O PCB e a imprensa: os comunistas no imaginário dos jornais (1922-1989)*. Rio de Janeiro/Campinas: Revan/Ed. da Unicamp.

____ (2001). A institucionalização da língua, história e cidadania no Brasil do século XVIII: o papel das academias literárias e da política do marquês de Pombal. In: ORLANDI, E. P. (org.). *História das idéias lingüísticas: construção do saber metalingüístico e constituição da língua nacional*. Campinas: Pontes, pp. 99-124.

____ (2004). *Colonização lingüística. Línguas, política e religião no Brasil (séculos XVI e XVIII) e nos Estados Unidos da América (século XVIII)*. Campinas: Pontes.

MARTÍNEZ-CACHERO, A. (2008). *O ensino do espanhol no sistema educativo brasileiro*. Brasília: Thesaurus.

MELLO E SILVA, A. (2002). A política externa brasileira no cenário da Guerra Fria. Em: *Os anos JK – Política Externa*. Disponível <http://www.cpdoc.fgv.br/comum/htm/index.htm>, consulta em 05/02/2008.

MORALES, E. N. & PORTO, L. S. (1964). Una experiencia de la enseñanza del español en el Brasil. In: *Presente y futuro de la lengua española. Actas de la Asamblea de Filologia*

del I Congreso de Instituciones Hispánicas. Vol. II. Madri: Ediciones Cultura Hispánica, pp. 329-332.

MORENO, F. & OTERO, J. (2007). *Atlas de la lengua española en el mundo*. Colección Fundación Telefónica. Madri: Ariel/Fundación Telefónica.

NOVODVORSKI, A. (2008). *A representação de atores sociais no discurso sobre o ensino de espanhol no Brasil em corpus jornalístico*. Belo Horizonte: UFMG. Dissertação de mestrado.

OLIVEIRA, L. E. (2002). Considerações sobre as figuras dos professores régios de línguas clássicas e modernas: notas para o estudo das origens da profissão docente no Brasil (1759-1809). In: *Revista do Mestrado em Educação*. Vol. 5, jan/2002. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, pp. 103-124.

OLIVEIRA, E. (2003). *Políticas de ensino de Línguas Estrangeiras em escolas públicas do Estado de São Paulo*. Campinas: IEL/Unicamp. Dissertação de mestrado.

OLIVEIRA, I. T. M. (2008). Imaginação geográfica, território e identidade nacional no Brasil. In: *Revista Urutagua*, nº 15. Maringá: Universidade Estadual de Maringá (UEM). Disponível em <http://www.urutagua.uem.br/015/15oliveira.htm>, consulta em 23/01/2010.

ORLANDI, E. (1988). *Discurso e leitura*. São Paulo/Campinas: Cortez/Ed. da Unicamp, 6^a ed., 2001.

_____ (1990). *Terra à vista. Discurso do confronto: Velho e Novo Mundo*. Campinas: Ed, Unicamp, 2^a ed., 2008.

_____ (1993). Vão surgindo sentidos. In: _____ (org.). *Discurso fundador: a formação do país e a construção da identidade nacional*. Campinas: Pontes.

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

_____ (2001). *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas: Pontes.

_____ (2004). *Interpretação. Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Campinas: Pontes, 4^a ed.

PAYER, M. O. (2006). *Memória da língua. Imigração e nacionalidade*. São Paulo: Escuta.

PÊCHEUX, M. (1969). Análise automática do discurso (AAD 69). In: GADET, F. & HAK, T. (1997). *Por um análise automática do discurso. Uma introdução à obra de*

Michel Pêcheux. Trad. do inglês *Towards an automatic discourse analysis* por Bethania Mariani et al. Campinas: Ed. da Unicamp. 3ª ed., 1997.

____ (1975). *Semântica e discurso. Uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. de Eni P. Orlandi. Campinas: Ed. da Unicamp, 3ª ed., 1997.

____ (1982). Ler o arquivo hoje. In: Orlandi, E. (org.) (1997). *Gestos de leitura*. Campinas: Ed. da Unicamp, 2ª ed., 1997.

____ (1983a). Papel da memória. In: ACHARD, P. et. al. (1999). *Papel da Memória*. Campinas: Pontes, pp. 49-57.

____ (1983b). *O Discurso. Estrutura ou acontecimento*. Trad. do inglês *Discourse: structure or event?* por Eni Orlandi. Campinas: Pontes, 2ª ed., 1997.

____ (1984). Sur les contextes épistémologiques de l'analyse de discours. In: *Mots*. Vol. 9, número 1, pp. 7-17. Disponível em <http://www.persee.fr/web/revues>, consulta em 05 de dezembro de 2009.

PÊCHEUX, M. & FUCHS, C. (1975). A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, F. & HAK, T. (1997). *Por um análise automática do discurso. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Trad. do inglês *Towards an automatic discourse analysis* por Bethania Mariani et al. Campinas: Ed. da Unicamp, 3ª ed.

PEÑA, (2007). Los grandes objetivos del Mercosur: zona libre de comercio, unión aduanera y mercado común. In: BARBOSA, R. A. (org.). *Mercosul quinze anos*. São Paulo: Fundação Memorial da América Latina/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, pp. 13-43.

PERIN, J. O. (2000). *Ensino-aprendizagem de inglês em escola pública: um estudo etnográfico*. Dissertação de Mestrado. Londrina: UEL.

PICANÇO, D.C de L. (2003). *História, memória e ensino de espanhol (1942-1990)*. Curitiba, Ed. da UFPR.

QUINTELA, A. C. & SANTOS, K. S. B. (2009). A procura de um poder simbólico inerente à língua espanhola e as justificativas da incorporação do castelhano ao ensino no Brasil. In: ROJO, S. (org). *Anais do V Congresso Brasileiro de Hispanistas*, Belo Horizonte: FALE/UFMG.

RABINOVICH, N. (2003). La instancia de la letra en el fundamento de la ley. In: *Actas del Primer colóquio internacional Deseo de Ley*. Buenos Aires: Biblos, pp. 11-18.

RAYMUNDO, L. de O. (2006). O Estado do Grão-Pará e Maranhão na nova ordem política pombalina: a Companhia Geral do Grão-Pará e Maranhão e o Diretório dos Índios (1755-1757). In: *Almanack Braziliense*. N. 3. [Internet] <http://www.almanack.usp.br/>, pp. 124-134, consulta em 11 de setembro de 2009.

RIBEIRO, M. L. S. (1978). *História da educação brasileira: a organização escolar*. São Paulo: Cortez&Moraes.

RODRIGUES, F. S. C. (2004). A língua espanhola no ensino superior em São Paulo: história e perspectivas. In: *Hispanismo 2004*. Florianópolis: Editora da UFSC, pp. 177-189.

_____ (2006a). *Bastidores y repercusiones de la obligatoriedad del español en Brasil*. Comunicação apresentada no Congreso del Español en la Sociedad. Glasgow: University of Strathclyde. Cópia mimeo.

_____ (2006b). *Repercussões da obrigatoriedade de oferta do espanhol no Brasil*. Comunicação apresentada no I Congresso Internacional de Políticas Linguísticas na América do Sul. João Pessoa: UFPB. Cópia mimeo.

SÁNCHEZ ARROBA, M. E. (2006). Reflexiones en torno a la enseñanza de una lengua muerta que necesitamos traducir: el latín clásico. In: *Memorias del II Foro Nacional de estudios en lenguas* (FONAEL). Chetumal: Universidad de Quintana Roo, pp. 231-245. Disponível em http://www.fonael.org/Memorias_FONAEL_II.html, consulta em 5 de março de 2010.

SANCHÉZ PÉREZ, A. (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madri: SGEL.

SERRANI, S. (1994). Análise de ressonâncias discursivas em micro-cenas para o estudo da identidade lingüístico-cultural. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada 24*. Campinas: IEL/Unicamp, pp. 79-90.

_____ (2005). *Discurso e cultura na aula de língua. Currículo, leitura, escrita*. Campinas: Pontes.

SKIDMORE, T. E. (1969). *Brasil: de Getúlio Vargas a Castelo Branco (1930-1964)*. Rio de Janeiro: Saga.

SOARES, S., SERVO, L. M. S. & ARBACHE, J. S. (2001). *O que (não) sabemos sobre a relação entre abertura comercial e mercado de trabalho no Brasil*. Texto para discussão, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Disponível em <http://cdi.mecon.gov.ar/biblio/docelec/MU2419.pdf>, consulta em 25 de janeiro de 2010.

SOUSA, G. N. (2007). *Entre línguas de negócios e de cultura. Sentidos que permeiam a relação do brasileiro com a língua inglesa e a espanhola*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: FFLCH/USP. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-17122007-115605/>, consulta em 15 de outubro 2009.

SOUZA, S. A. F. de (2005). *O movimento dos sentidos sobre as línguas estrangeiras no Brasil: discurso, historia e educação*. Campinas: IEL/Unicamp. Tese de doutorado.

UECHI, S. A. (2006). *Inglês: disciplina-problema no Ensino Fundamental e Médio?* Dissertação de Mestrado. São Paulo: FFLCH/USP. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-07112007-130624/>, consulta em 16 de outubro de 2009.

XAVIER, A. (2003). *Depoimento de uma geração – arquitetura moderna brasileira*. São Paulo: Cosac Naify.

ZIMMERMANN, K. (1995). *Lenguas en contacto en Hispanoamérica*. Frankfurt/Madri: Vervuert/Iberoamericana.

ZOPPI-FONTANA, M. G. (2003a). Lugares de enunciação e discurso. In: *Boletim da Associação Brasileira de Lingüística*. V. 1. Fortaleza: Abralín/UFC (copia mimeo).

_____ (2003b). Identidades (in)formais: contradição, processos de designação e subjetivação na diferença. In: *Organon – Revista do Instituto de Letras*. V. 17, N^o 35. Porto Alegre: Instituto de Letras/UFRGS, pp. 245-282.

_____ (2005). Arquivo jurídico e exterioridade. A construção do corpus discursivo e sua descrição/interpretação. In: GUIMARÃES, E. & BRUM DE PAULA, M. R. (Orgs.). *Sentido e memória*. Campinas: Pontes, pp. 93-115.

_____ (2009a). Ser brasileiro no mundo globalizado: alargando as fronteiras da língua nacional. In: GAIARSA, M. & SANTANA NETO, J. *Discursos em análise IV*. Salvador: Universidade Católica de Salvador, pp. 10-32.

_____ (2009b). *Acontecimento linguístico: o discurso político e a comemoração da língua*. Cópia de trabalho apresentado no IV Seminário de Estudos em Análise do Discurso (SEAD). Porto Alegre: UFRGS, cedido pela autora.

ZOPPI-FONTANA, M. G. & CELADA, M. T. (2009). Sujetos desplazados, lenguas en movimiento: identificación y resistência en los procesos de integración regional. In: *Signo&Seña*, N^o 20. Buenos Aires: FFyL/Universidad de Buenos Aires (UBA), pp. 159-181.

ZOTTI, S. A. (2006). O ensino secundário nas reformas Francisco Campos e Gustavo Capanema: um olhar sobre a organização do currículo escolar. In: *Anais do IV Congresso Brasileiro de História da Educação*. Goiânia: Universidade Católica de Goiás / SBHE. Disponível em <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-e-co-autorais-eixo01.htm>, consulta em 02/10/2009.

3. REPORTAGENS E ARTIGOS JORNALÍSTICOS

EL PAÍS (2005). *Los centros de secundaria de Brasil ofrecerán el español como asignatura*. Madri, 08 de julho de 2005. Disponível em http://www.aulaintercultural.org/breve.php3?id_breve=443, consulta em 21 de janeiro de 2010.

FOLHA ONLINE (2005). *Lei obrigará escolas a oferecer espanhol no ensino médio*. São Paulo, 05 de agosto de 2005. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u17671.shtml>, consulta em 21 de janeiro de 2010.

FRANCIULLI NETTO, D. (2003). *A lei, ora a lei*. CORREIO BRAZILIENSE, Brasília, 27 de julho de 2003. Caderno Direito e Justiça. Disponível em <http://www.bdjur.stj.gov.br>, consulta em 17 de outubro de 2009.

IG (2009). *Espanhol obrigatório nas escolas está longe de se tornar realidade*. São Paulo, 14 de novembro de 2009. Disponível em <http://educacao.ig.com.br/us/2009/11/14/espanhol+obrigatorio+nas+escolas+esta+longe+de+se+tornar+realidade+9088957.html>, consulta em 21 de janeiro de 2010.

PINHO, M. (2009). *Obrigatório em 2010, espanhol é ensinado hoje a só 15% dos alunos*. FOLHA DE S. PAULO, São Paulo, 08 de agosto de 2009. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u606905.shtml>, consulta em 21 de janeiro de 2010.

RONCAGLIA, D. (2010). *Serra lança programa de idioma e critica lei federal sobre ensino de espanhol*. FOLHA ONLINE, São Paulo, 12 de janeiro de 2010. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u678246.shtml>, consulta em 23 de janeiro de 2010.

TAKAHASHI, F. (2010a). *São Paulo adia adoção de espanhol nas escolas*. FOLHA DE S. PAULO, São Paulo, 09 de janeiro de 2010. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u676861.shtml>, consulta em 23 de janeiro de 2010.

_____ (2010b). *Em SP, só aluno do 1º ano do ensino médio terá aula de espanhol*. FOLHA DE S. PAULO, São Paulo, 13 de janeiro de 2010. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u676861.shtml>, consulta em 23 de janeiro de 2010.

TERRA (2005). *Instituto comemora obrigatoriedade do espanhol*. São Paulo, 08 de julho de 2005. Disponível em <http://noticias.terra.com.br/brasil/interna/0,,OI584673-EI994,00.html>, consulta em 21 de janeiro de 2010.

UNIVERSIA (2005). *Presidente sanciona obrigatoriedade do Espanhol no Ensino Médio*. São Paulo, 05 de agosto de 2005. Disponível em <http://www.universia.com.br/docente/materia.jsp?materia=8095>, consulta em 21 de janeiro de 2010.

VALOR ECONÔMICO (2010). *Lei de ensino de espanhol ficou no papel*. Disponível em: <http://www.valoronline.com.br/?impresso/brasil/89/6047192/lei-de-ensino-de-espanhol-ficou-no-papel>, consulta em 14 de janeiro de 2010.

Anexos Impressos

ANEXO 1

Lei Nº 11.161/2005

ISSN 1677-7042



DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO

República Federativa do Brasil



Ano CXLI Nº 151

Brasília - DF, segunda-feira, 8 de agosto de 2005

Sumário

	PÁGINA
Atos do Poder Legislativo	1
Atos do Poder Executivo	1
Presidência da República	2
Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento	23
Ministério da Ciência e Tecnologia	26
Ministério da Cultura	26
Ministério da Defesa	26
Ministério da Educação	26
Ministério da Fazenda	29
Ministério da Justiça	36
Ministério da Previdência Social	39
Ministério da Saúde	40
Ministério das Cidades	49
Ministério das Comunicações	52
Ministério de Minas e Energia	55
Ministério do Desenvolvimento Agrário	57
Ministério do Meio Ambiente	58
Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão	59
Ministério do Turismo	59
Ministério dos Transportes	59
Tribunal de Contas da União	60
Poder Judiciário	61
Entidades de Fiscalização do Exercício das Profissões Liberais	61

Atos do Poder Legislativo

LEI Nº 11.161, DE 5 DE AGOSTO DE 2005

Dispõe sobre o ensino da língua espanhola.

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

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

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

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

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

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

Página	Distrito Federal	Demais Estados
1ª a 4ª	R\$ 0,50	R\$ 0,80
5ª a 8ª	R\$ 0,50	R\$ 0,80
9ª a 12ª	R\$ 1,00	R\$ 1,60
13ª a 16ª	R\$ 1,20	R\$ 1,92
17ª a 24ª	R\$ 0,20	R\$ 0,32

Preços de R\$ 0,00 para as páginas em branco. Os preços tabelados devem ser adicionados às páginas multiplicadas por R\$ 0,0002.

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

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

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

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

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

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad

LEI Nº 11.162, DE 5 DE AGOSTO DE 2005

Institui o Dia Nacional da Assistência Social.

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

Art. 1º Fica instituído o dia 7 de dezembro de cada ano como o "Dia Nacional da Assistência Social".

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

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

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
*Patrícia Assunção
Gilberto Gil*

Atos do Poder Executivo

DECRETO Nº 5.584, DE 5 DE AGOSTO DE 2005

Estabelece a exigência de utilização do prego, preferencialmente na forma eletrônica, para atos públicos ou privados, nas contratações de bens e serviços comuns, realizadas em decorrência de transferências voluntárias de recursos públicos do União, decorrentes de convênios ou instrumentos congêneres, ou consórcios públicos.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso VI, alínea "a", e tendo em vista o disposto no art. 37, inciso XXI, da Constituição, no art. 116 da Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993, e nas Leis nº 11.107, de 6 de abril de 2005, e 10.520, de 17 de julho de 2002,

D E C R E T A :

Art. 1º Os instrumentos de formalização, renovação ou aditamento de convênios, instrumentos congêneres ou de consórcios públicos que envolvam repasse voluntário de recursos públicos da União

deverão conter cláusula que determine que as obras, compras, serviços e alienações a serem realizadas por entes públicos ou privados, com os recursos ou bens repassados voluntariamente pela União, sejam contratadas mediante processo de licitação pública, de acordo com o estabelecido na legislação federal pertinente.

§ 1º Nas licitações realizadas com a utilização de recursos repassados nos termos do caput, para aquisição de bens e serviços comuns, será obrigatório o emprego da modalidade prego, nos termos da Lei nº 10.520, de 17 de julho de 2002, e do regulamento previsto no Decreto nº 5.450, de 31 de maio de 2005, sendo preferencial a utilização de sua forma eletrônica, de acordo com cronograma a ser definido em instrução complementar.

§ 2º A inviabilidade da utilização do prego na forma eletrônica deverá ser devidamente justificada pelo dirigente ou autoridade competente.

§ 3º Os órgãos, entes e entidades privadas sem fins lucrativos, convênios ou consorciadas com a União, poderão utilizar sistemas de prego eletrônico próprios ou de terceiros.

§ 4º Nas situações de dispensa ou inexigibilidade de licitação, as entidades privadas sem fins lucrativos, observando o disposto no art. 26 da Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993, devendo a ratificação ser procedida pela instância máxima de deliberação da entidade, sob pena de nulidade.

§ 5º Aplica-se o disposto neste artigo às entidades qualificadas como Organizações Sociais, na forma da Lei nº 9.637, de 15 de maio de 1998, e às entidades qualificadas como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, na forma da Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999, relativamente aos recursos por elas administrados oriundos de repasses da União, em face dos respectivos contratos de gestão ou termos de parceria.

Art. 2º Os órgãos, entes e instituições convênios, firmatários de contrato de gestão ou termo de parceria, ou consorciados deverão providenciar a transferência eletrônica de dados, relativos aos contratos firmados com recursos públicos repassados voluntariamente pela União para o Sistema Integrado de Administração de Serviços Gerais - SIASG, de acordo com instrução a ser editada pelo Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão.

Art. 3º As transferências voluntárias de recursos públicos da União subsequentes, relativas ao mesmo ajuste, serão condicionadas à apresentação, pelos convênios ou consorciados, da documentação ou dos registros em meio eletrônico que comprovem a realização de licitação nas alienações e nas contratações de obras, compras e serviços com os recursos repassados a partir da vigência deste Decreto.

Art. 4º Os Ministérios do Planejamento, Orçamento e Gestão e da Fazenda expedirão instrução complementar conjunta para a execução deste Decreto, no prazo de noventa dias, dispondo sobre os limites, prazos e condições para a sua implementação, especialmente em relação ao § 1º do art. 1º, podendo estabelecer as situações excepcionais de dispensa da aplicação do disposto no citado § 1º.

Art. 5º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

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

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
*Antonio Palocci Filho
Paulo Bernardo Silva*

REVENDA AVULSA DE DIÁRIOS OFICIAIS NO MATO GROSSO DO SUL

Depois do Pará, de Pernambuco, do Rio Grande do Sul, da Bahia e de São Paulo, agora a Imprensa Oficial do Estado do Mato Grosso do Sul também venderá os Diários Oficiais editados pela Imprensa Nacional. Em breve a revista avulsa dos Diários Oficiais chegará a outras unidades federativas.

AGIOSUL - Agência Estadual de Imprensa Oficial do Mato Grosso do Sul
Parque dos Poderes - Lote 6/B - setor 4 - Campo Grande - MS
www.imprensaoficial.ms.gov.br

ANEXO 2

Tela de busca do Portal da Câmara dos Deputados

 CÂMARA DOS DEPUTADOS A casa de todos os brasileiros.		A- A A+ Glossário Mapa do Portal Fale Conosco
Menu Principal		Buscar no Portal <input type="text"/> <input type="button" value="Buscar"/>
Projeto de Lei e Outras Proposições		Você está aqui: Página Inicial » Projetos de Lei e Outras Proposições
Acompanhamento de Proposições por E-Mail <ul style="list-style-type: none">O que é?	Pesquisa pelo número da Proposição <p>Tipo: <input type="text" value="PL - Projeto de Lei"/></p> <p>Número: <input type="text"/> Ano: <input type="text"/> <input type="button" value="Pesquisar"/></p>	SIT-Câmara <ul style="list-style-type: none">Serviço de Integração Tecnológica da Câmara dos Deputados
Pesquisas Prontas <ul style="list-style-type: none">Redações FinaisProposições tramitando em regime de urgênciaEm fase de emendamento ao projetoEm fase de emendamento ao substitutivoEm fase de recurso	Pesquisa por assunto <p>Assunto da Proposição:</p> <p><input type="text"/> <input type="button" value="E"/> <input type="button" value="OU"/></p> <p><input type="text"/> <input type="button" value="Pesquisar"/></p>	Proposições mais consultadas: <ul style="list-style-type: none">1º PEC - 300 / 2008 Altera a redação do § 9º do art. 144 da Constituição Federal.2º PL - 3299 / 2008 Altera o art. 29 da Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991, e revoga os arts. 3º, 5º, 6º e 7º da Lei nº 9.876, de 26 de novembro de 1999, modificando a ...3º PEC - 210 / 2007 Altera os arts. 95 e 128 da Constituição Federal, para estabelecer o adicional por tempo de serviço como componente da remuneração das carreiras da m ...4º PEC - 336 / 2009 Altera a redação do inciso IV do caput do art. 29 da Constituição Federal, tratando das disposições relativas à recomposição das Câmaras Municipais5º PEC - 308 / 2004 Altera os arts. 21, 32 e 144, da Constituição Federal, criando as polícias penitenciárias federal e estaduais.
Proposições Apresentadas <ul style="list-style-type: none"><input checked="" type="radio"/> Na última semana<input type="radio"/> No último mês<input type="radio"/> Nos últimos 3 mesesTodasDa CâmaraDa MesaDas ComissõesDos DeputadosDo SenadoDo ExecutivoDo JudiciárioDo Ministério PúblicoDe Iniciativa Popular	Pesquisa Completa <p>Tipo: <input type="text" value="Todas"/></p> <p>APJ - Anteprojeto ATC - Ato Convocatório AV - Aviso CCN - Consulta do Congresso Nacional</p> <p>Número: <input type="text"/> Ano: <input type="text"/></p> <p>Autor: <input type="text"/> Orgão de Origem: <input type="text" value="Todos"/></p> <p>Encontra-se no órgão: <input type="text"/></p> <p>Situação: <input type="text" value="Qualquer"/></p> <p>Data de Apresentação: de <input type="text"/> até <input type="text"/></p> <p>Assunto: <input type="text"/></p> <p><input type="button" value="E"/> <input type="button" value="E"/> <input type="button" value="Pesquisar"/> <input type="button" value="Limpar"/></p>	

ANEXO 3

Tela de busca do Portal do Senado Federal

Início O Senado Senadores Atividade Legislativa Legislação Notícias Publicações Biblioteca Orçamento

Senado Federal Atividade Legislativa

24 de julho de 2009

Projetos e Matérias Legislativas

Pesquisa Pesquisas prontas

Argumentos de Pesquisa

pesquisar limpar

*** Informe quaisquer dos argumentos abaixo**

Identificação básica

Tipo: TOD - TODOS

Tipos ativos Tipos encerrados

Número: Ano: Complementar:

Nº da norma gerada: Tipo TOD - TODAS

Número Ano

Autor

Tipo: TOD - TODOS

Autor:

Partido (autor): TOD - TODOS

UF (autor): TOD - TODAS

Relatoria

Relator:

Atual Relatoria concluída

Comissão: TOD - TODAS

Palavra-chave

Onde procurar:

Todos

Ementa

Campos de indexação

Apelido

Tramitação

Em tramitação: Sim Não Todos

Situação: TOD - TODAS

Atual No período de a

Pesquisa livre na tramitação:

Outros critérios de tramitação

Matérias apresentadas no Senado, no período de a

pesquisar limpar

Atividade legislativa

Agenda do dia

Projetos e matérias

Plenário do Senado

Plenário do Congresso

Comissões do Senado

Comissões Mistas

Conselhos do Senado

Conselhos do Congresso

Resenhas e relatórios

Votação Nominal

Tramitação de Medidas Provisórias

Acompanhamento de matérias

RSS da Atividade Legislativa

ANEXO 4

PL Nº 4.606/1958

Projeto n. 4.606 de 1958

Altera o Dec.-lei nº 4.244 de
9 de abril de 1942 no que se refere
ao aprendizado do idioma espanhol
nos dois ciclos do ensino secundário

(Do Poder Executivo)

(Às Comissões de Constituição e Justiça do Serviço Público e de Finanças)

O Congresso Nacional decreta:

Art. 1º O idioma espanhol será ministrado nos dois ciclos do ensino secundário observadas as mesmas bases estabelecidas no Decreto-lei número 4.244 de 9 de abril de 1942 para o ensino do idioma inglês, inclusive no que tange às séries e cursos em que será lecionado.

Art. 2º Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

MENSAGEM Nº 337-58 DO PODER EXECUTIVO

Excelentíssimos Senhores Membros do Congresso Nacional:

Na forma do art. 67 da Constituição, tenho a honra de submeter à apreciação de Vossas Excelências, acompanhado de Exposição de Motivos do Ministro de Estado da Educação e Cultura, o incluso projeto de lei, alterando o Decreto-lei no 4.244, de 9 de abril de 1952, no que se refere ao aprendizado do idioma espanhol nos ciclos do ensino secundário.

A equiparação do ensino do idioma espanhol ao inglês nas diversas séries e cursos do ensino secundário tal como prescreve o projeto anexo, impõe-se como corolário dos novos rumos dados ao pan-americanismo, em consequência da política adotada pelo Govêrno, eis que se trata do idioma falado pela maioria dos povos americanos.

Em verdade, é uma resultante inafastável das amplas perspectivas que se abriram ao entrelaçamento das relações pan-americanas, através da atual política continental, de mais íntima aproximação dos países dêste hemisfério.

Rio de Janeiro, em 22 de setembro de 1958. — *Juscelino Kubitschek*.

**EXPOSIÇÃO DE MOTIVOS Nº 745, DE 1958 DO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA**

Em 16 de setembro de 1958

Excelentíssimo Senhor Presidente da República;

A revisão da Política Continental em que se empenha o Governo, com o propósito de dar novos rumos ao pan-americanismo, recomenda a adoção de medidas no setor da educação, que possam contribuir para o seu êxito.

Entre essas medidas, está a inclusão do ensino do Espanhol como disciplina obrigatória no ensino secundário, idioma da maioria dos países americanos, cujo conhecimento, pela juventude brasileira, constituirá mais um liame com os povos do continente.

A atual Lei Orgânica do Ensino Secundário já prevê, é verdade, o ensino do Espanhol, mas com a duração de, apenas, um ano, e como disciplina do segundo ciclo, salientando as instruções metodológicas baixadas para a execução do programa que, entre as finalidades do ensino do Espanhol, está a de “mostrar-lhe a origem românica como a do Português que tem a língua de Castela e da maioria dos países americanos, o que ajudará a compreender os sentimentos pan-americanos”.

O maior estreitamento dos povos do continente americano reclama, no entanto, um estudo mais intenso do idioma espanhol no curso secundário e a sua inclusão como disciplina obrigatória no primeiro ciclo, a fim de ser dada maior difusão ao ensino e tornar possível a plena consecução dos seus objetivos.

Estando em tramitação no Senado Federal o projeto de lei da Câmara nº 338 de 1958, que dá novo texto à Lei Orgânica do Ensino Secundário, seria oportuna essa iniciativa, mediante emenda que poderia ser apresentada ao plenário daquela Casa do Congresso Nacional.

O Ministério da Educação e Cultura, quando se manifestou sobre o referido projeto, em julho de 1957, tendo em vista o seu propósito de simplificação do currículo, não fez incluir o ensino do Espanhol, mas o substitutivo aprovado pela douta Comissão de Educação e Cultura do Senado Federal incluiu êsse idioma como disciplina complementar do curso ginásial e dos cursos clássico e científico (item II art. 10).

Agora, no entanto, tendo em vista os novos rumos da política continental, o Ministério da Educação e Cultura julgaria recomendável a inclusão do ensino do Espanhol como disciplina obrigatória do 1º ciclo do curso secundário ampliando a iniciativa do ilustre Senador Domingos Velasco, consubstanciada na emenda que ofereceu, tornando o idioma Espanhol disciplina estrutural do 2º ciclo, em paridade com o Francês e o Inglês.

Apresentando essas considerações para as providências que forem julgadas cabíveis renovo a Vossa Excelência os protestos do meu profundo respeito. – *Clóvis Salgado*.

ANEXO 5

PL Nº 35/1987 – Senador Fernando Henrique Cardoso

PROJETO DE LEI DO SENADO

Nº 35, de 1987

Dispõe sobre o ensino obrigatório da língua espanhola nos estabelecimentos de primeiro grau

O Congresso Nacional decreta:

Art. 1º Será obrigatória a inclusão do idioma espanhol nos currículos dos estabelecimentos de ensino de primeiro grau.

Art. 2º Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação.

Art. 3º Revogam-se as disposições em contrário.

Justificação

Determina que a proposição seja inscrita nos currículos escolares, o ensino da língua espanhola, com o transparente objetivo de concorrer para o fortalecimento da integração latino-americana, por isso que ela passa, necessariamente, pelo conhecimento do idioma de um país sul-americano pelo falado nas demais nações irmãs.

Razão por que o Instituto Latino-Americano, superiormente conduzido pelo idealismo atuante desse estadista de projeção continental, que é Franco Montoro, vem preconizando o ensino do Português nos países de formação hispânica, do mesmo modo que reivindica seja ministrado o ensino do espanhol nas escolas brasileiras.

Sensível a essa postulação de inegável alcance e reconhecido mérito, formulamos a presente proposição que inclui nos currículos de primeiro grau de nossas escolas o ensino do espanhol.

Sala das Sessões, 19 de outubro de 1987. – Senador **Fernando Henrique Cardoso**.

PL Nº 48/1991 – Senador Fernando Henrique Cardoso

PROJETO DE LEI DO SENADO

Nº 48, de 1991

**Dispõe sobre o ensino obrigatório da
língua espanhola nos estabelecimentos
de primeiro grau**

O Congresso Nacional decreta:

Art. 1º Será obrigatória a inclusão do idioma espanhol nos currículos dos estabelecimentos de ensino de primeiro grau.

Art. 2º Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação.

Art. 3º Revogam-se as disposições em contrário.

Justificação

Determina a proposição seja inscrito nos currículos escolares o ensino da língua espanhola, com o transparente objetivo de concorrer para o fortalecimento da integração latino-americana, que passa, necessariamente, pelo conhecimento do idioma falado nas demais nações irmãs.

Razão por que o Instituto Latino-Americano, superiormente conduzido pelo idealismo atuante desse estadista de projeção continental, que é Franco Montoro, vem preconizando o ensino do Português nos países de formação hispânica, do mesmo modo que reivindica seja ministrado o ensino do espanhol nas escolas brasileiras.

Sensível a essa postulação de inegável alcance e reconhecido mérito, formulamos a presente proposição que inclui nos currículos de primeiro grau de nossas escolas o ensino do espanhol.

Sala das Sessões, 3 de abril de 1991. – Senador **Fernando Henrique Cardoso**.

ANEXO 6

PL Nº 4.004/1993 – Presidente Itamar Franco

Projeto de Lei Nº 4.004, de 1993

(Do Poder Executivo)

MENSAGEM No 415/93

Torna obrigatória a inclusão do ensino de língua espanhola nos currículos plenos dos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus.

(ÀS COMISSÕES DE EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTO; E DE CONSTITUIÇÃO E JUSTIÇA E DE REDAÇÃO (ART, 53) – ART. 24, II)

O CONGRESSO NACIONAL decreta:

Art. 1º É obrigatória a inclusão do ensino de língua espanhola nos currículos plenos dos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus.

Art. 2º Os Conselhos Estaduais de Educação fixarão, para os respectivos sistemas de ensino e tendo em vista as condições e peculiaridades sociais e culturais regionais, a amplitude e o conteúdo dos programas letivos.

Art. 3º Caberá, também, aos Conselhos Estaduais de Educação dispor sobre a gradual implantação do ensino da língua espanhola, a partir do ano letivo de 1994, considerando os aspectos pedagógicos e didáticos.

Art. 4º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, []

Senhores membros do Congresso Nacional,

Encaminho a Vossas Excelências, de acordo com o art. 61 da Constituição Federal, o anexo Projeto de Lei que torna obrigatória a inclusão do ensino de língua espanhola nos currículos dos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus.

A designação da cidade de Salvador, que foi a primeira capital do Brasil, para sediar a III Conferência Ibero-Americana de Chefes de Estado e de Governo simboliza a especial importância com que o governo brasileiro considera o movimento de consolidação das relações entre os países americanos de origem ibérica.

Estudamos a história de nossa Pátria para saber quanto custou definir as nossas fronteiras dentro do continente sul-americano. Não menos laborioso tem sido o processo de integração do Brasil à comunidade cultural ibero-americana, porque as vicissitudes do comércio internacional e os meios de comunicação de massa nos aproximaram mais da Europa ou da América do Norte do que das Nações co-irmãs da América Latina.

A organização das conferências Ibero-Americanas e também o Mercosul são iniciativas voltadas para o resgate do tempo perdido no processo de integração da comunidade Ibero-Americana.

No que diz respeito ao Brasil, entretanto, esforço maior deve ser feito porque é, no continente latino-americano, o único descendente da cultura ibérica de língua portuguesa.

Torna-se imperioso, portanto, proporcionar às gerações jovens do País a oportunidade de estudo da língua espanhola, objetivando habilitá-las à comunicação mais intensa com as dos países nossos vizinhos.

É com esse propósito que apresento ao Congresso Nacional o Projeto de Lei em anexo que, aprovado por Vossas Excelências, permitirá seja suprida lacuna do nosso sistema educacional.

Brasília, 06 de julho de 1993.

ANEXO 7

PL Nº 3.987/2000 – Deputado Átila Lira

PROJETO DE LEI Nº 3.987, DE 2000
(DO SR. ÁTILA LIRA)

Dispõe sobre o ensino da língua espanhola.

(ÀS COMISSOES DE EDUCACAO, CULTURA E DESPORTO; E DE CONSTITUICAO E JUSTICA E DE REDACAO (ART. 54) – ART. 24 II)

O Congresso Nacional decreta:

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.

JUSTIFICAÇÃO

A importância da língua espanhola, hoje, no contexto mundial é indiscutível. Mais de 400 milhões de pessoas se comunicam nesta língua. Certamente a grande expansão do poder hispânico nos séculos XVI e XVII permitiram a difusão da cultura da metrópole nas colônias e as conseqüentes conquistas fixaram a língua como marca da ocupação.

A maioria esmagadora dos países que integram a América Latina é composta por nações hispânicas, que por conseguinte falam o idioma espanhol. O Brasil, onde se fala apenas o português, tornou-se uma ilha, neste contexto. Com a consolidação do Mercosul, aumenta a necessidade de se conhecer a língua espanhola, que já ocupa o segundo lugar como elemento de comunicação do comércio internacional.

A preocupação, por parte das autoridades educacionais brasileiras, com o ensino da língua espanhola, reporta-se ao Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942 que obrigava o estudo do idioma espanhol como disciplina constitutiva dos cursos clássico e científico.

Com o advento da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a grande maioria dos estabelecimentos de ensino no Brasil eliminou, de seus currículos, o estudo do idioma espanhol.

A seguir, a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixou Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, outorgou ao Conselho Federal de Educação competência para fixar, ao ensino de 2º grau, o currículo mínimo, a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins, havendo sido sistematicamente desprezado o estudo do idioma espanhol.

Com a promulgação da Constituição Brasileira de 1988, que dispõe em seu art. 4º que: **“A República Federativa do Brasil buscará a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações”**, reforçou-se o conhecimento da língua espanhola, pois a integração passa pela compreensão recíproca, e abriu-se a possibilidade de acordos bilaterais no ensino de idiomas.

Posteriormente, o advento da Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, após longo período de negociações com a participação da sociedade civil, concluiu que a educação básica, nos níveis fundamental e médio, teria regras comuns que “poderão organizar-se em classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas

estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares”. E no art. 26, § 5º determina: “Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição”. Na seção IV, do Ensino Médio, art. 36, III, completa: “será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição”.

A abertura para o ensino de línguas estrangeiras preconizada pela LDB demonstra a necessidade da inclusão no currículo, a importância do aprendizado, e a valorização da escolha da língua por parte da comunidade onde a escola está inserida.

Particularmente, destacamos a língua espanhola, pela relativa facilidade de compreensão, pela aproximação geográfica com os países latino-americanos, pelo elevado número de publicações seja na língua vernácula ou em traduções de outros idiomas e pela ampliação de oportunidade na comunicação global.

Inúmeros projetos tramitaram nesta Casa com o mesmo objetivo que ora propomos. Muitos foram arquivados e outros, prejudicados. Um, especialmente, apresentado em 1993, por iniciativa do Poder Executivo, deveria também ter sido prejudicado, pois trazia proposta que contrariava o espírito aberto da LDB. Por uma imperiosa situação regimental continua em tramitação não podendo ser emendado.

Diante desta situação apresento uma nova proposta que engloba as anteriores, traz a idéia do Centro de Línguas, como alternativa inovadora, e obriga as escolas a oferecerem o aprendizado da língua espanhola, deixando liberdade de escolha aos alunos para esta língua ou outra de interesse pessoal.

Espero que os nobres Pares apoiem a minha iniciativa que procura sanar uma lacuna regimental. E cientes da importância da língua espanhola para a integração cultural, econômica e social do Brasil com os demais países [*hispânicos*], unam-se pela urgência de aprovação deste projeto.

Sala de Sessões, em [15] de [dezembro] de 2000.

Deputado ÁTILA LIRA

ANEXO 8

Apresentação do deputado Átila Lira, Espanhol no ensino brasileiro (2005).

APRESENTAÇÃO

A importância da língua espanhola, hoje, no contexto mundial é indiscutível. Mais de 400 milhões de pessoas se comunicam nessa língua. Certamente a grande expansão do poder hispânico nos séculos XVI e XVII permitiram a difusão da cultura da metrópole nas colônias e as conseqüentes conquistas fixaram a língua como marca da ocupação.

A maioria esmagadora dos países que integram a América Latina é composta por nações hispânicas, que falam o idioma espanhol. O Brasil, onde se fala apenas o português, tornou-se uma ilha, nesse contexto. Com a consolidação do MERCOSUL, aumenta a necessidade de se conhecer a língua espanhola, que já ocupa o segundo lugar na comunicação do comércio internacional.

O Projeto de Lei no 3.987, que apresentei em 2000, fundamentou-se, também, no protocolo de intenções assinado em 13 de dezembro de 1991 pelos Ministros da Educação dos países que compõem o MERCOSUL. De acordo com esse documento, firmou-se o compromisso de “implementar o ensino de português e de espanhol nas instituições dos diferentes níveis e modalidades dos sistema educativo [sic], para melhor comunicação” entre seus países.

A partir dessa data, muito se avançou. O MERCOSUL vem alcançando seu objetivo de conjugar esforços visando conquistar espaço promissor no novo cenário econômico que se delineia. Contudo, seu sucesso requer o domínio do idioma comum, no sentido de proporcionar maior aproximação e entendimento entre seus países membros, no que se refere às relações comerciais, assim como na execução de projetos comuns voltados para o desenvolvimento científico, tecnológico e educacional.

A preocupação por parte das autoridades educacionais brasileiras como ensino da língua espanhola reporta-se ao Decreto-Lei n 4.244, de 9 de abril de 1942 que obrigava o estudo do idioma espanhol como disciplina constitutiva dos cursos clássico e científico.

Com o advento da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a maioria dos estabelecimentos de ensino no Brasil eliminou, de seus currículos, o estudo do idioma espanhol.

A seguir, a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixou Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, outorgou ao Conselho Federal de Educação competência para fixar, ao ensino de 2º grau, o currículo mínimo, a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins, havendo sido sistematicamente desprezado o estudo do idioma espanhol.

Com a promulgação da Constituição Brasileira de 1988, que dispõe em seu art. 4º que: **“A República Federativa do Brasil buscará a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações”**, reforçou-se o conhecimento da língua espanhola, pois a integração passa pela compreensão recíproca, e abriu-se a possibilidade de acordos bilaterais no ensino de idiomas.

Posteriormente, o advento da Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, após longo período de negociações com a participação da sociedade civil, concluiu que a educação básica, nos níveis fundamental e médio, teria regras comuns. Estabeleceu ainda que poderiam “organizar-se em classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares”. E no art. 26, § 5º determina: “Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição”. Na seção IV, do Ensino Médio, art. 36, III, completa: “será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição”.

A abertura para o ensino de línguas estrangeiras preconizada pela LDB demonstra a necessidade da inclusão no currículo, a importância do aprendizado e a valorização da escolha da língua por parte da comunidade onde a escola está inserida.

Particularmente, destacamos a língua espanhola, pela relativa facilidade de compreensão, pela aproximação geográfica com os países latino-americanos, pelo elevado número de publicações seja na língua vernácula ou em traduções de outros idiomas e pela ampliação de oportunidade na comunicação global.

Diante desta situação apresentei a proposta que hoje é Lei, que traz a idéia do Centro de Línguas, como alternativa inovadora, e obriga as escolas a oferecerem o aprendizado da língua espanhola, deixando liberdade de escolha aos alunos para esta língua ou outra de interesse pessoal.

Foi uma longa e árdua luta. Uma luta que contou com o apoio dos Deputados das Comissões de Educação e Cultura e Constituição e Justiça e de Cidadania. Em especial, destaque: João Matos, Bosco Costa, Mauricio Quintella Lessa, Paulo Rubem Santiago, Gastão Vieira e o Líder Alberto Goldman, graças a cujo empenho chegamos ao êxito.

Estou convicto de que a língua espanhola contribuirá para a integração cultural, econômica e social do Brasil com os demais países hispânicos.

Cumprimos com um dos nossos compromissos no exercício do mandato parlamentar, que é promover a educação de qualidade para os jovens brasileiros. Acreditamos na educação, na união dos povos, e na liberdade de poder usufruir das informações no original.

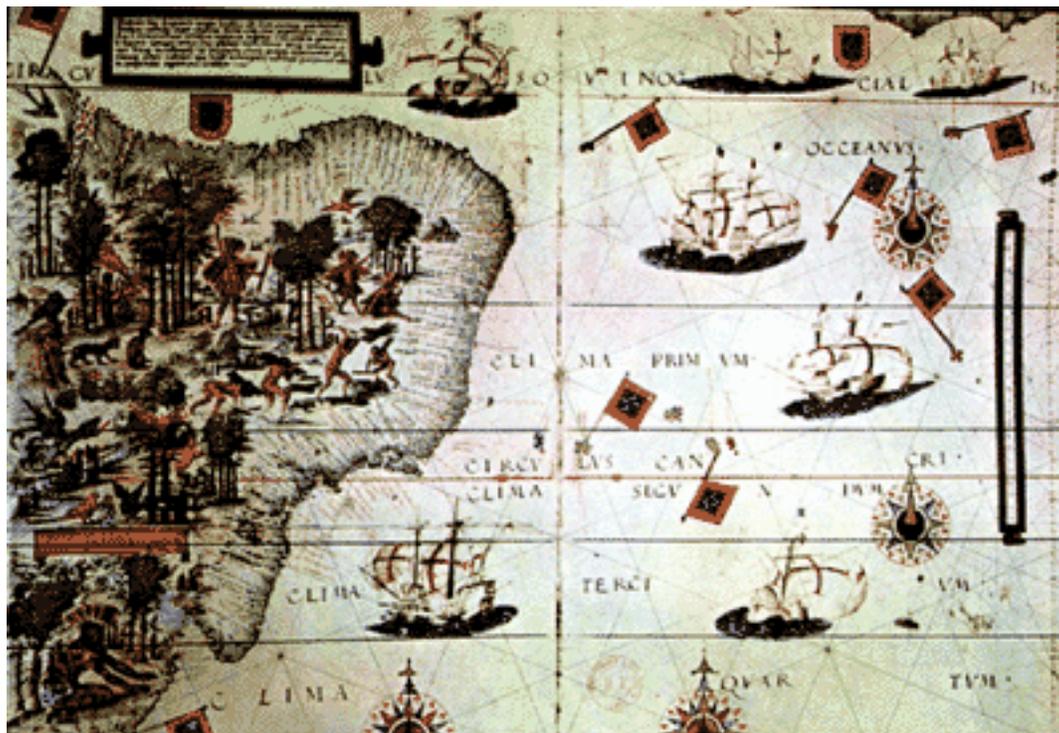
A Lei é uma conquista de todos nós.

ÁTILA LIRA

ANEXO 9

Mapas da Ilha-Brasil

9.1. Lopo Homem (1519)



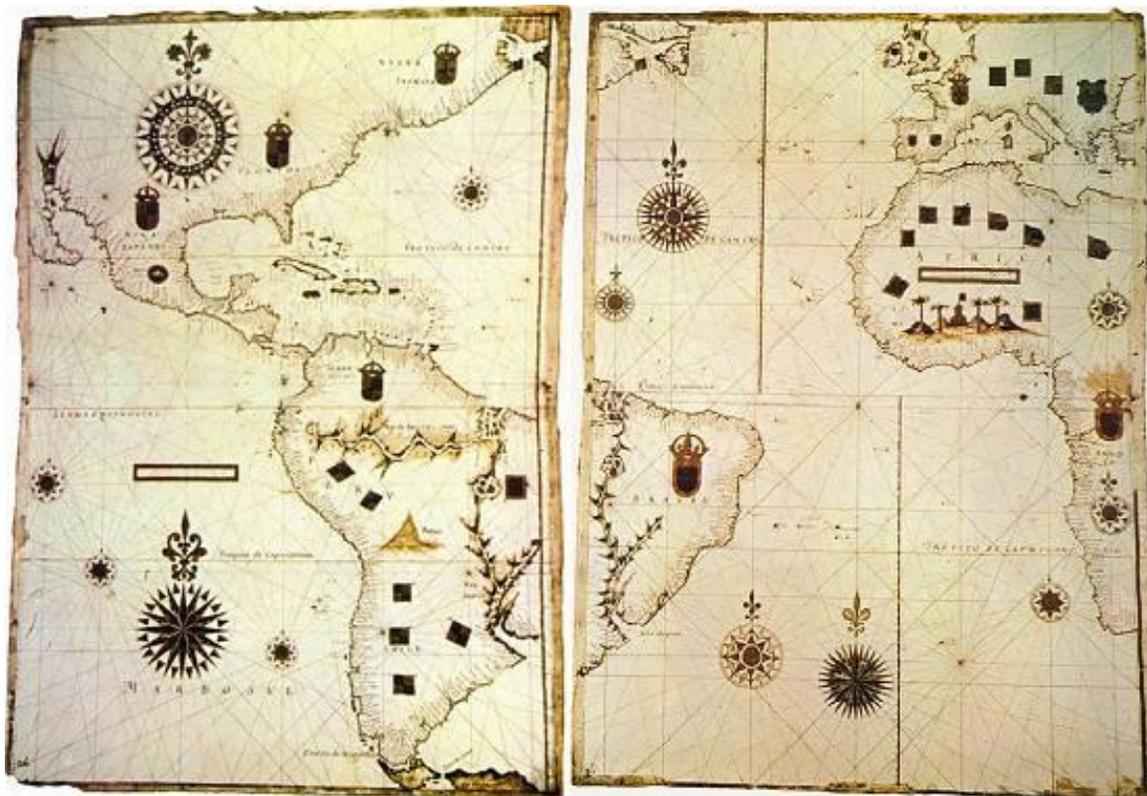
9.2. Bartolomeu Velho (1561)



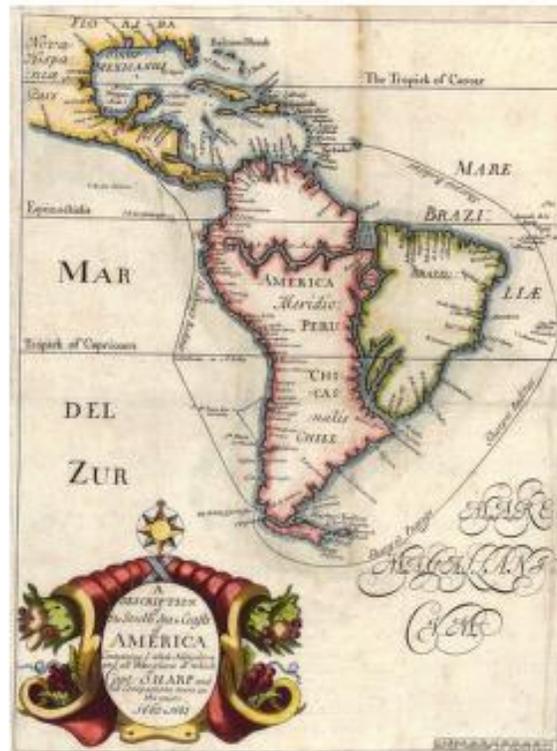
9.3. Gerardus Mercator (1621)



9.4. J. Teixeira Albernás (1640)



9.5. Mapa anglès (1658)



DETALHAMENTO DOS ANEXOS EM CD

I. Capítulo 1

1. 1838 – Estatutos do Colégio de Pedro Segundo
2. 1890 – Decreto N° 981
3. 1931 – Decreto N° 19.890
4. 1942 – Decreto N° 4.244
 - 4.1. - Retificação de 15 de abril de 1942

II. Capítulo 2

1. 1961 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
2. 1971 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
 - 2.1. 1976 – Resolução N° 58
3. 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

III. Capítulo 3

1. Cabeçalhos
 - 1.1. 1808
 - 1.2. 1826
 - 1.3. 1891
 - 1.4. 1920
 - 1.5. 1946

IV. Mapas da *Ilha Brasil*

1. Lopo Homem (1519)
2. Bartolomeu Velho (1562)
3. Gerardus Mercator (1621)
4. J. Teixeira Albernás (1640)
5. Mapa inglês (1685)