

REPRESENTAÇÕES ACERCA DA LÍNGUA ESPANHOLA COMO VALOR NA DIMENSÃO ESCOLAR, CURRÍCULAR E PARA OS ESTUDANTES

Fernanda Peçanha Carvalho (COLTEC-UFMG)¹

Resumo: Com o desejo que o ensino de língua espanhola alcance um espaço de excelência e visibilidade na realidade escolar brasileira desenvolvi minha pesquisa de mestrado, inserida na Linguística Aplicada, que teve como objetivo geral investigar representações dos sujeitos-professores de E/LE sobre a Lei 11.161/2005 e seus efeitos de sentido no processo de ensino da Língua Espanhola e na constituição subjetiva do professor. O percurso teórico-metodológico foi desenvolvido a partir do *corpus* de pesquisa constituído por dizeres de professores de espanhol de Belo Horizonte e região metropolitana e do texto integral da Lei Nº 11.161/2005. O aporte teórico está ancorado na Análise de Discurso franco-brasileira que parte dos estudos pecheutianos em interface com a psicanálise lacaniana. Empregou-se como dispositivo de análise dos fatos linguísticos de nosso *corpus* a interpretação (ORLANDI, 2012), as ressonâncias discursivas (SERRANI-INFANTE, 1998), as noções de intra e interdiscurso (PÊCHEUX, 1974), algumas modalidades da heterogeneidade enunciativa (AUTHIER-REVUZ, 1998, 2004) e noções tomadas da psicanálise. Dialoguei também com conceitos referentes aos estudos culturais sobre globalização e pós-modernidade. Ao identificar as representações sobre a língua como valor na dimensão do espaço escolar, por um lado, deparei o efeito de militância; por outro lado, indícios da desresponsabilização do sujeito-professor, permitindo que a valorização do E/LE seja atribuída a diversas interpretações que os outros dão à Lei, que institui a língua como disciplina escolar. Na análise dessas representações, vislumbrou-se como os modos de gozo incidem na constituição subjetiva dos professores, mortificando-os através das queixas ou vivificando-os através das ideias criativas. As representações do valor atribuído à língua no currículo da escola deslizam entre o campo semântico da relevância e o da irrelevância, e nas representações dos professores sobre o valor da disciplina Língua Espanhola para os estudantes, são empregados enunciados que remetem à língua para a comunicação e de valor quantitativo. O valor do E/LE é representado como mais uma língua para um repertório global de línguas, imaginariamente, demandado pelo mercado de trabalho.

Palavras-chave: Língua espanhola. Representações. Lei Nº 11.161.

¹ Doutoranda e Mestra em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Licenciada em Letras, habilitação em língua portuguesa e língua espanhola pela UFMG. É professora efetiva de língua espanhola do Colégio Técnico da UFMG. Tem experiência na área de Letras atuando principalmente na área de análise do discurso francesa em interface com psicanálise, ensino de línguas estrangeiras, internacionalização de experiências escolares e pluralidade cultural. E-mail: nandafale@yahoo.com.br

Considerações iniciais

Representações de professores de língua espanhola de Belo Horizonte e região metropolitana são o foco de interesse deste nosso artigo que apresenta um recorte de uma pesquisa maior intitulada "Representações dos professores de espanhol a respeito da lei federal nº 11.161 e do ensino da língua após sua promulgação²". O objetivo geral do estudo foi o de investigar as representações dos sujeitos-professores de espanhol como língua estrangeira, doravante E/LE, sobre a Lei 11.161/2005 e seus efeitos de sentido no processo de ensino da Língua Espanhola e na constituição subjetiva do docente.

Neste artigo, apresentamos representações acerca da língua espanhola como valor na dimensão escolar, curricular e para os estudantes. Empregamos em nossa tessitura teórica a análise de discurso franco-brasileira com o atravessamento da psicanálise lacaniana. A partir dos nossos gestos de interpretação, depreendemos o efeito de militância, indícios de desresponsabilização, o campo semântico da relevância e o da irrelevância e enunciados que remetem à língua para a comunicação e de valor quantitativo nas representações dos professores de E/LE.

No desenvolvimento deste artigo o leitor terá acesso a uma sucinta base teórica que norteia a investigação, bem como ao percurso metodológico e na sequência a análise dos fatos linguísticos. Encerramos com algumas conclusões sobre a pesquisa desenvolvida.

Análise de discurso franco-brasileira

Inserida na Linguística Aplicada (LA), esta pesquisa enfoca os estudos discursivos pecheutianos em interface com a psicanálise lacaniana e se vale de noções advindas dos estudos foucaultianos e dos estudos culturais sobre pós-modernidade, globalização e neoliberalismo. Situa-se especificamente na vertente teórica da Análise de Discurso (AD) de linha francesa, teoria nascida nos anos de 1960, que articula linguística, materialismo histórico e psicanálise. Michel Pêcheux, filósofo francês, problematiza e reflete sobre o sujeito e o funcionamento do discurso sob determinadas condições de produção discursiva e histórica e se interessa pelo modo de produção dos sentidos e suas derivas.

No aporte teórico concebemos a identidade como fragmentária, como um feixe de identificações inconscientes (GRIGOLETTO, 2013), um processo em constante

² A pesquisa de mestrado foi desenvolvida no período de 2013 a 2015 no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.

movimento de (trans)formação (CORACINI, 2003), o sujeito clivado pelo inconsciente e uma "teoria do discurso vista como lugar de constituição de um sentido que escapa à sua intencionalidade" (BERTOLDO, 2011, p. 341). Destacamos a relevância das noções de interdiscurso e intradiscurso. É entre a constituição do sentido, a memória discursiva do dizer (interdiscurso) e a formulação (intradiscurso) (ORLANDI [1999]2007), que desenvolvemos nossos gestos de interpretação dos fatos linguísticos.

É importante salientar que na terceira fase da Teoria do Discurso, Pêcheux abre espaço na direção da heterogeneidade do campo enunciativo e estabelece relações com a noção de heterogeneidade enunciativa nas não-coincidências do dizer e sua representação metaenunciativa de Authier-Revuz (1998). Partindo da noção de sujeito dividido e discursivamente heterogêneo – do atravessamento de outros discursos ser constitutivo do dizer, ainda que o sujeito tenha a ilusão de ser fonte de seu discurso –, Authier-Revuz define duas formas de heterogeneidade: a mostrada e a constitutiva. Como exemplo das formas marcadas, linguisticamente descritíveis, temos o discurso direto, o indireto, as aspas, as glosas, o retoque, o ajustamento, a modalização autonímica, o itálico, a entonação, etc. As formas não-marcadas que indicam a presença do outro de maneira implícita, diluída, via discurso indireto livre, ironia, antífrase, imitação, alusão, reminiscência, estereótipo.

Tavares (2010) afirma que a representação mobiliza o registro do imaginário e dá conta de uma realidade, não do real. Adotamos a noção de representação ancorada na psicanálise, conforme destaca Sól (2014, p. 60). Nessa perspectiva, "as representações constituem o imaginário do sujeito, sempre em 'relação a' e de natureza inconsciente".

Admitimos a noção foucaultiana de subjetividade, que está relacionada ao modo como o sujeito se constitui por meio das práticas de poder, de conhecimento ou por técnicas de si (REVEL, 2005). Trata-se, portanto, da noção de subjetividade em movimento, constituída pelos aspectos sócio-históricos e psicanalíticos, subjetividade resultante do acontecimento da linguagem no sujeito que postulamos.

Percurso metodológico e dispositivo de análise

Desenvolvemos nosso percurso teórico-metodológico, a partir dos dizeres obtidos através do instrumento de pesquisa entrevista semiestruturada. Estas foram gravadas em áudio, transcritas e foram realizadas com cinco professores de espanhol atuantes em escolas públicas e privadas de Belo Horizonte e cidades da região metropolitana.

Interessou-nos verificar como os sujeitos falam sobre o objeto e não o conteúdo do que dizem, ou seja, como os sujeitos produzem o discurso. É nos modos de dizer que podemos depreender as representações.

Salientamos que nossa pesquisa é de natureza interpretativa, constituindo-se no que a AD reconhece como gestos de interpretação. São gestos porque os sentidos dos dizeres não são rígidos e únicos, são versáteis, móveis, dinâmicos, uma vez que as palavras se inscrevem em diferentes memórias discursivas, podendo assumir diferentes sentidos e também se colocando à mercê do equívoco. A interpretação é o principal dispositivo analítico empregado na análise de nosso *corpus*.

Operamos com a noção de ressonância discursiva, de acordo com Serrani-Infante (2005, p.90), quando afirma que "existe ressonância discursiva quando determinadas marcas linguístico-discursivas se repetem, a fim de construir a representação de um sentido predominante". Para se caracterizarem as ressonâncias discursivas, observamos a *repetição de itens lexicais, construções parafrásticas e os modos de dizer*. Também interessa-nos a noção de heterogeneidade, de Authier-Revuz (1998, 2004).

A noção de gozo perpassa as análises e é complexa na teoria psicanalítica, especialmente na obra lacaniana. Este está relacionado à repetição, ou o retorno ao mesmo lugar, e teria o objetivo de alcançar uma satisfação impossível, relacionando-o com a pulsão de morte. Mrech (2003), explica a diferenciação do uso do termo gozo em psicanálise, na significação lacaniana, do sentido de prazer orgástico e define o gozo como uma modalidade de funcionamento do sujeito e que, na acepção lacaniana, trata-se do gozo que é obtido através da linguagem. Depreendemos, de forma mais asseverada, como os modos de gozo incidem na constituição subjetiva dos professores, mortificando-os ou vivificando-os.

Acreditamos que o aporte teórico-metodológico e as categorias empregadas nos permitem compreender os modos como surgem as representações dos professores enunciadores. Passemos, então, à análise dos dizeres dos professores.

Representações da língua espanhola como valor

Nesta seção de análise, depreendemos, a partir dos gestos de interpretação dos modos de dizer dos sujeitos-professores, as representações sobre três dimensões de valor atribuído ao ensino da língua espanhola: a dimensão de valor atribuído à disciplina no espaço escolar, a dimensão de valor atribuído à língua no currículo da escola e a dimensão

de valor atribuído pelos estudantes à língua espanhola (ou seja, a imagem que os professores fazem do que representa a língua espanhola para o estudante). Para identificarmos as indicações dessas representações, pedimos aos professores participantes desta pesquisa que respondessem às seguintes questões: *A disciplina E/LE é valorizada em sua escola? Qual valor você atribui à língua espanhola no currículo da sua escola? E para os estudantes?*

Nos dizeres dos professores sobre o valor da língua espanhola na escola pública e ou privada, ressoam expressões que fazem eco às relações de poder existentes no espaço escolar. Nessa perspectiva, consideramos relevante ressaltar o imbricamento das representações sobre o valor atribuído à língua espanhola e a sua inclusão como disciplina na instituição escolar. Consideramos relevante problematizar também as representações que dão pistas da constituição subjetiva do professor e de como essas representações impactam sua prática pedagógica.

Atribuímos ao significante *valor* a acepção de valoração, relacionado-o ao sentimento de apreço, atribuição de importância e legitimidade da língua como disciplina. O empregamos com base no conceito subjetivo de valor, que para Lalande (1996, p. 1188) refere-se à "característica das coisas que consiste em serem elas mais ou menos estimadas ou desejadas por um sujeito ou, mais comumente, por um grupo de sujeitos determinados."

Passemos ao primeiro subitem da seção e suas problematizações.

Valorização da disciplina E/LE para o professor na dimensão do espaço escolar

Para problematizarmos as representações dos professores sobre a dimensão da valorização da disciplina, Língua Espanhola, no espaço escolar, trazemos os seguintes recortes discursivos (RDs):

RD 01

*Então, é::/ eu tenho **brigado** mu:ito. Eu acho que atualmente na escola pública que **eu trabalho é valorizada**, e eu, **sem querer acender o holofote pra minha pessoa, mas justamente por essa minha consciência/ porque eu brigo muito!** Atualmente **eu tenho um espaço próprio, eu tenho uma sala ambiente, MESMO** oferecendo espanhol apenas em dois anos/ **eu tenho, é::, eu consegui comprar livros de literatura** junto com os meninos, **eu tenho dicionário** para emprestar, mas isso é **trabalho especificamente MEU**, e conscientização de alguns alunos. [...]e eu passei três anos **brigando** pra que ele acontecesse. Agora, **na maioria das escolas não tem valorização**. E na **escola particular, é::** o que eu **tento** é fazer com que o aluno entenda que não só é **importante**, como é **diff:cil** / [...].*

Professora Rose

RD 02

Olha, eu acredito/que:: o professor é o responsável por isso./Ah:: se você /acha que/o está fazendo ali é importante, né? Isso vai ter o seu valor na escola. [...]eu tive uma aluna na X, [...]durante a prática de ensino [...] ela fez um relatório, sobre o que acontecia durante as aulas e tal, /e um aluno perguntou o professor:

"- Mas porque a gente tá aprendendo espanhol?"

E ele respondeu, é:: :

"- Eu não tenho nada a ver com isso, o governo colocou o espanhol aqui na escola, então, isso é coisa do governo,/eu não tenho nada a ver com isso." E havia realmente assim uma::, um total desrespeito e desprezo dos alunos pela matéria, aí você vê também que não havia por parte do professor, nem a noção de PORQUE ele estava ali. O que que ele está fazendo ali, néh? Então assim /eu acredito que na minha escola o espanhol é::, é valorizado, primeiro porque EU valorizo a matéria, valorizo o que eu estou fazendo ali. Os alunos a partir disso também valorizam, então as pessoas/ passam a notar né?, a importância daquela matéria na escola. [...]Então assim, eu acredito nisso, sabe, Fernanda, se o professor não valoriza o trabalho que ele está realizando né?/ não tem como a escola valorizar, os alunos valorizarem.

Professor Leandro

Os RDs dos professores Rose e Leandro carregam, no fio do dizer, "*eu brigo, eu valorizo, eu acredito*", um efeito de valorização da disciplina através da militância política. Essa militância seria necessária, pois, em seus dizeres, não é dado à língua espanhola o merecido valor nas instituições. Os enunciados acentuam a importância da implicação dos sujeitos-professores para com seu fazer pedagógico como uma luta contra a vigente ideologia de não valorização.

As formas de enunciar da professora Rose sinalizam uma posição-sujeito que luta, milita por uma colocação ou quase legitimação de sua disciplina na escola. A incidência do significante "brigar" (*brigado, brigo, brigando, tento*), intensificado e quantificado pelo advérbio "*muito*", refere-se à necessidade de mostrar aos outros atores da escola o valor que ela atribui à LE. O uso reiterado do pronome pessoal "*eu*", associado aos verbos brigar (*eu brigo*), conseguir (*eu consigo*), ter (*eu tenho*), tentar (*eu tento*), aponta para a posição com a qual o sujeito se apropria, se apodera e se responsabiliza pelo seu dizer/fazer como militante de uma causa. Em sua fala, há traços da sua identificação à imagem socialmente idealizada do professor engajado, atuante, que supera as adversidades, em busca da valorização de seu objeto de ensino de forma solitária e carregada de dificuldades.

Cabe apontar o princípio de gozo desenvolvido por Lacan (1972-1973/1985). Este está relacionado à repetição, ao excesso. Sendo o gozo da ordem da singularidade, na forma enfática como a professora Rose repete o significante "*brigar*", parece haver

indícios de gozo, nesse dizer, que remete a um excesso na luta, na dor, no sofrimento. O posicionamento do sujeito-professor frente às dificuldades da profissão tem relação com o modo de satisfação ou gozo, sempre paradoxal do sujeito, conforme destacou Oliveira (2014) em sua pesquisa com professoras em educação continuada. O modo de dizer indicia uma busca por completar – realizar algo – a "sala ambiente" com "livros" e "dicionários", incidindo num modo de satisfação pesado, sofrido, que se repete de forma mortificante.

No RD 02, o modo de dizer do professor Leandro, ao empregar anaforicamente o pronome pessoal em primeira pessoa "eu", associado aos verbos valorizar e acreditar, "eu valorizo, eu acredito"; bem como o uso do possessivo "minha", em *minha escola*, também ressoa uma posição discursiva de implicação e responsabilização com sua profissão, com seu objeto de ensino e com seus estudantes, mas de um outro modo, não tão mortificante. O seu modo de narrar é marcado pela "não-coincidência do discurso consigo mesmo", conforme exemplifica Authier-Revuz (1998). Ao trazer o discurso de outros sujeitos no qual uma de suas alunas relata o que ouviu de um professor, ele retoma esse dizer em discurso direto "– *Eu não tenho nada a ver com isso, o governo colocou o espanhol aqui na escola, então, isso é coisa do governo, eu não tenho nada a ver com isso.*" Leandro toma esse dizer em confronto direto de posições, ou seja, para ele, esse professor não está implicado com a sua prática, da mesma forma que ele, Leandro, está. Assim, essa outra maneira de dizer é tomada como 'roupagem' para exemplificar o mesmo conteúdo, entretanto, com outro ponto de vista (AUTHIER-REVUZ, 1998). Leandro distancia de si o dizer do outro professor para reforçar a sua argumentação de que o valor da disciplina no âmbito escolar se dá a partir da própria implicação do sujeito e da sua responsabilidade pelo seu ensino. Leandro se implica com o seu fazer de um modo mais vivificante, mais satisfatório, em um modo de gozo vivificante, conforme verificado na pesquisa de Oliveira (2014).

A professora Sandra, no RD 03, abaixo, apresenta uma posição de valorizar o ensino da língua solitariamente e em oposição aos outros, reverberando algo do dizer também de Rose:

RD 03

[...] no colégio X (privado) sempre foi, desde que eu entrei e coloquei a:/: limites na questão do ensino e trouxe de fato o ensino pra grade, é::, ela é valorizada.[...] eu já fiz trabalhos valorizados[...]. E também a escola tem que seguir uma [...] padronização de valorização, nota, néh? em que o espanhol aí também entra com pe::so, com peso [...] Se o aluno não for aprovado na matéria ele é reprovado, [...] No colégio X Inglês e Espanhol reprovam sOzinhos, [...] está no estatuto da escola.[...]. Os

anos que eu trabalhei no X (escola pública) [...] era muito valorizado, [...] aí, se entra uma pessoa, um colega que vai substituir e não tem o mesmo pensamento, a mesma dedicação, a coisa não funciona.

Professora Sandra

Ela enfatiza os significantes "*padronização, nota, peso e reprovação*", na glosa que explica o papel da escola como legitimadora da valorização da LE que ela, sozinha, imprimiu à língua quando chegou. Esses instrumentos se referem aos procedimentos de avaliação tradicional das outras disciplinas "mais valorizadas". Assim, eles garantem a composição do campo semântico de valor que ela atribui ao ensino da LE. Percebe-se, desse modo, que, no posicionamento de Sandra reverbera a representação que surge nos RD 01 e no RD 02, a de trabalho solitário de valorizar a disciplina e militar por ela. Reverbera também algo do dizer de Leandro, de que o valor é dado no compromisso que ele, o professor de E/LE, assume perante os outros professores e as escolas. Desse modo, a enunciadora indica que os outros docentes de LE não possuem a mesma "*dedicação*" e posicionamento ideológico-metodológico que ela possui. A maneira como a professora diz de seu fazer pedagógico "*eu entrei e coloquei a:::/ limites / eu já fiz trabalhos valorizados/ dedicação*", em primeira pessoa do singular, permite efeitos de sentido de militância para com seu objeto de ensino no espaço escolar e indicia modos de gozo vivificantes do sujeito na busca pela valorização de sua disciplina, já que seu relato não carrega significantes de luta e sofrimento, mas enfatiza suas realizações.

A professora Cristiana traz enunciados de outros, quando nos fala a respeito da escola pública da região metropolitana de Belo Horizonte onde ela trabalha.

RD 04

*Isso é:: o histórico assim eu não vou saber te dar muitos detalhes mas sei que quando eu entrei entrei justamente nessa transição é:: foram retirados [...] professores [...] de inglês [...] foram retirados **entre aspas** os professores foram remanejados [...] para outras escolas. [...] quando eu cheguei **já cheguei com esse histórico** professores [...] eles fizeram como se fosse uma eleição dentro da escola/os aLUNOS que escolheram qual o idioma que eles queriam ter como língua estrangeira se era o inglês ou se era o espanhol. [...] por **parte dos alunos que foi selecionado o espanhol** por ser segundo eles, né? mais fácil que o inglês ou que no inglês eles não aprendiam na::da ficava sempre no verbo to be present continuous /que a gente sempre escuta falar né? e no espanhol, **acho que por ser uma língua mais próxima**, talvez por por esse aspecto eles tenham valorizado **MAIS**, pelo menos foi o que a diretora me passou na época, nessa fase eu já não estava lá ainda.*

Professora Cristiana

A dispersão do discurso está constantemente presente no dizer de Cristiana. Em nosso gesto de interpretação, entendemos ser possível fazer recortes interdiscursivos do texto enunciado. Ao destacar "*foi o que a diretora me passou*", o sujeito acentua que a voz trazida no texto não é sua, conforme destaca a Authier-Revuz (1998), ao conceituar o campo da "*não-coincidência interlocutiva*", que, nesse caso, aborda o 'não-um, marcando que as palavras que digo são as suas, não as minhas'(AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 22). Identificamos a heterogeneidade enunciativa, mostrada com a presença da expressão "*entre aspas*", sinalizando a responsabilidade que o locutor não quer assumir diante do conflito de disputa pelo poder e da tensão no espaço escolar, entre professores de inglês e de espanhol, causados pela interpretação dada à Lei 11.161/2005 pela instituição.

O interdiscurso também é marcado em "*a gente sempre escuta falar né?*", ao acionar o já-dito antes e em outro lugar e buscar a anuência do interlocutor "*né*". Via interdiscurso, o sujeito-professor diz das representações dos estudantes "*segundo eles, né?*", sobre a língua espanhola como língua transparente (CELADA, 2002), fácil e sobre representações da língua inglesa como língua difícil. O modo de contar de Cristiana permite o efeito de sentido de distanciamento do sujeito do seu dizer. A posição discursiva da professora de responsabilizar reiteradamente terceiros "*eles fizeram/a diretora [ela]*", pelas ações no âmbito escolar e consequente (des)valorização atribuída ao E/LE, sinaliza uma modalidade de gozo mortificante.

Sobre a valorização da língua, no RD 04, observamos que a hipótese trazida, no fio do dizer, é de que a valorização por parte dos estudantes está associada à representação do espanhol como língua fácil, mas ainda de menor valor em relação à língua inglesa. Ainda sobre o valor do ensino do espanhol na escola, interpretamos o RD 05, também da professora Cristiana, a seguir:

RD 05

*A valorização da disciplina acaba que fica **por cima da gente** como que **tá no probatório né?** o espanhol nessa escola também é probatório por dois anos.[...] como se fosse também um estágio probatório do espanhol nessa escola tem dois anos pra ver se o projeto vai dar certo. Também **foi o que a diretora me passou/caso não dê certo aí quem vai ser remanejado** ((risos da entrevistada)) serão os professores de espanhol[...].*

Professora Cristiana

No recorte anterior, a maneira como a professora se refere à valorização do ensino da língua na escola "*fica por cima da gente como que tá no probatório né*", a distancia do

compromisso como única responsável pela disciplina. Tanto ela, a pessoa, quanto o seu ensino, ficam em suspenso, em período "*probatório*", e sujeitos às decisões do outro "*foi o que a diretora me passou*", sugerindo a posição sujeito de distanciamento, afastamento de seu dizer ao enfatizar que, em seu discurso, estão as palavras do outro, não as suas. Cabe enfatizar a dissonância entre o riso (enunciação) e o dizer (enunciado) da professora diante da possibilidade de ser "*remanejada*". Esse é o modo que ela encontra para expressar sua angústia diante da possibilidade de perda do seu lugar. Desse modo, esse dizer sinaliza que essa professora se coloca à mercê do outro, não tomando para si a responsabilidade pelo seu ensino, implicando-se em um modo de narrar que reverbera a incidência na modalidade de gozo mortificante, inerente à reincidência da atribuição de responsabilidade pela valorização do E/LE ao outro.

Valor da disciplina E/LE para o currículo

Ao solicitarmos aos sujeitos-professores participantes da pesquisa que respondessem à questão, *Qual valor você atribui à língua espanhola no currículo da sua escola?*, deparamo-nos com os dizeres dos seguintes RDs, para emprendermos nossos gestos de interpretação sobre as representações.

RD 06

Bom,/no ensino médio torna-se mais importante, né? Porque você tem provas sistêmicas aí, você tem prova de seleção como o ENEM, né? que também tem espanhol, né? eu acho que no ensino médio a importância maior é essa, [...] agora é claro que tirando essa importância da:, das avaliações externas,/éhh, como eu disse com relação ao ensino fundamental, néh? assim, é você /usar como até um pretExto, néh, o ensino da língua pra discutir::,néh? discutir sobre etnias, discutir sobre preconceitos, discutir sobre éh:: machismo, violência:, uso de drogas, né? falar sobre arte, sobre cinema, [...].

Professor Leandro

Em nosso gesto de interpretação, verificamos que, ao destacar a importância da disciplina no ensino médio, o sujeito-professor esquece-se de que aciona o interdiscurso, ao entrar em relação com um discurso historicamente reiterado no ensino das LEs nas escolas. Nele está associado um caráter instrumental de ensino e com foco na habilidade de leitura para resoluções de provas "*ENEM, né?, provas sistêmicas, avaliações externas*", que, no cenário escolar, adquire relevância para a permanência ou inserção da língua no currículo, concebido como tradicional, baseado "numa perspectiva conservadora da função social e cultural da escola e da educação". O currículo também é visto como tecnicista.

Em sua posição discursiva, na glosa "*agora é claro que tirando essa importância da:, das avaliações externas*", o professor Leandro faz intervir outro sentido que lhe é mais caro, o de abordar o ensino da língua espanhola como artefato, tecnologia para "*discutir*"; verbo empregado anaforicamente para destacar suas próprias concepções do que o ensino sobre temas transversais pode promover como ensino da língua.

Leandro utiliza um subterfúgio para se distanciar dessa visão instrumental e tecnicista através do significante "*pretExto*", empregado com ênfase. Assim, ele se posiciona para pôr em questão, argumentar, analisar, temáticas reais, "*etnias, preconceitos, machismo, violência:, uso de drogas, cinema*" que perpassam a vida dos estudantes. Esse modo de dizer enfatiza as representações que o professor tem sobre o currículo, concebendo-o e valorizando-o como uma prática de significação, discursiva, produtiva e uma relação social, como define Silva (2006), para o qual a disciplina de E/LE contribui.

No RD 07, abaixo, ressoa a representação da disciplina como instrumento para resolução de avaliações externas.

RD 07

*Olha/ em se tratando do Colégio X, éh/eu atribuo um valor **considerável, sabe** Fernanda, **muito considerável**. Ah::, a **gente é ouvido, ainda é ouvido** na questão do espanhol, **Ainda é ouvido, sabe?** [...]E tem um grande número de alunos que, **ainda** que a escolha seja para fazer a **prova, né?** do **ENEM** agora,[...] **ainda** que seja uma **valorização mercAdolÓgica, eXiste**[...].*

Professora Sandra

A maneira como narra a professora Rose no RD 08 é enfática:

RD 08

Vamos separar:** na **escola pública** o valor é **irrisório**[...] o corpo pedagógico, que acha que é **só mais uma matéria** que tem que compor o currículo.[...]o nome é exatamente **extra**, currículo **diversificado**, traduz-se: **EXTRA!** Vamo colocar uma **palavra mais forte**, vou traduzir aqui por **supérfluo!

Professora Rose

Sobre a relação entre língua e currículo em sua escola, ao enunciar "*Vamo colocar uma palavra mais forte, vou traduzir aqui por **supérfluo!***", Rose marca a heterogeneidade na "não-coincidência das palavras consigo mesmas, afetadas por outros sentidos, por outras palavras, pelo jogo da polissemia, da homonímia, etc", de acordo com Authier Revuz (1998, p. 21). Há uma tentativa de conter o sentido através do jogo de palavras, "*extra/supérfluo*". A cadeia metonímica "*só mais uma/extra/supérfluo*", dita

enfaticamente, dá indícios de sua luta contra a imagem da LE como irrelevante para o currículo. Assim como a adjetivação utilizada pela professora Ana, no RD 09, "*mediana/pouca/escassa*", demonstra sua posição de alienação ao dizer de um outro, impessoal, que desvaloriza essa disciplina no currículo escolar, mas para o qual ela ainda assim encontra um pouco mais de valorização visibilizada no advérbio "até" e no adjetivo "mediana".

RD 09

[...]Olha acho que até:: mediana por causa assim/por ser espanhol/ter pouca a quantidade de aula ser bem escassa né?

Professora Ana

O dizer da professora Cristiana é permeado pela hipótese e incerteza da afirmação marcada pelo uso dos verbos "*daria*" e "*faltaria*", empregados no futuro do pretérito:

RD 10

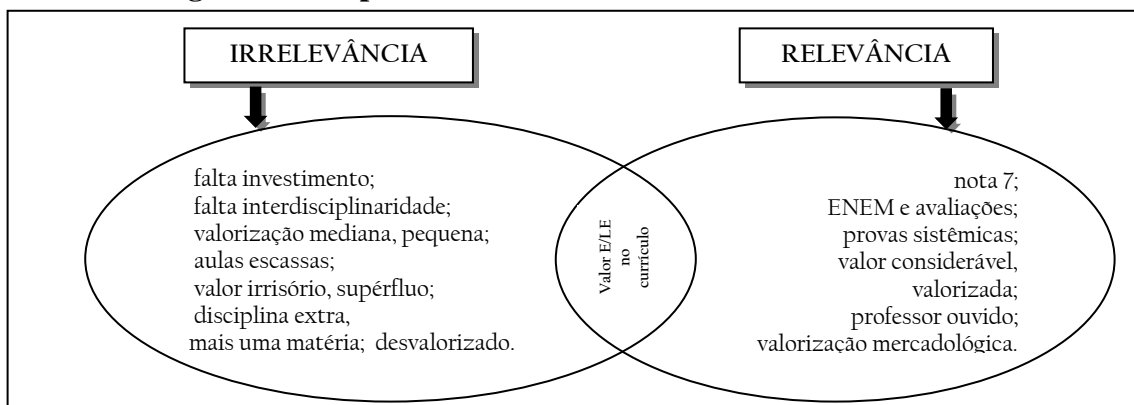
Nesta instituição eu daria uma nota 7. [...]Acho que faltaria, falta muito assim investimentos mais por parte da diretoria::a da supervisão né.

Professora Cristiana

No seu modo de enunciar, Cristiana mostra algo de seu descentramento subjetivo, quando contrapõe o presente ao futuro (*falta/faltaria*), deixando à mostra que não está segura da "verdade" de sua afirmação sobre os investimentos para que a língua seja valorizada no currículo escolar. Ela se posiciona como avaliadora da responsabilidade do investimento do outro (diretoria, supervisão), distanciando-se de responsabilizar-se também por esse investimento.

Depreendemos que há uma inter-relação sinonímica intrínseca aos significantes, referentes às escolas públicas e privadas, produzindo os efeitos de sentido sobre as representações dos sujeitos-professores a respeito do valor da língua espanhola no currículo escolar. Essas representações deslizam entre os campos semânticos da relevância e da irrelevância da língua como disciplina no currículo, conforme ilustramos no esquema a seguir. Independentemente do tipo de escola, no ensino médio, a disciplina passa a ter um caráter de maior relevância devido às avaliações externas.

Figura 2- Campo semântico sobre o valor do E/LE no currículo



Fonte: Figura elaborada a partir dos gestos de interpretação do *corpus* referente a esta pesquisa.

Neves (2002) ressalta que, historicamente, os testes e exames se consolidaram como mecanismos de controle e poder incrustados na educação, no governo e no comércio. O discurso neoliberal da avaliação que ressoa nos dizeres de alguns professores são efeitos de sentido gerados pela ideologia neoliberal. A força adquirida pela avaliação, no projeto neoliberal de educação, é representada pelo professor de E/LE como um instrumento de poder que atribui valor à disciplina de Língua Espanhola, especialmente no currículo do ensino médio.

Representações dos professores sobre o valor da língua espanhola para os estudantes

Objetivamos identificarmos as representações que os professores de espanhol fazem a respeito da relevância da disciplina para os estudantes.

RD 11

Hoje o estudante consegue entender, o estudante aí de uma escola boa, que tem um nível social, que isso também influi muito, ele já entende que é mais uma língua para o mercado de trabalho. [...]além das viagens de turismo [...].

Professora Sandra

Ao empregar comentários explicativos para qualificar a escola privada, "escola boa, nível social", o modo de dizer de Sandra traz a representação de língua para a comunicação e para o mercado para o estudante que nela estuda. O espanhol é representado como mais uma língua, para um repertório global de línguas, que essa professora, em sua representação, indica ser acessível a quem pode pagar por uma escola "boa" de "nível" social alto, gente que vai poder viajar e entrar no mercado de trabalho de forma privilegiada. Portanto, nessa representação, o estudante é quem atribui valor de

mercado à língua e somente quem tem nível social para estudar em boas escolas, viajar e poder pagar seu preço alto é quem vai valorizar a língua. No RD 12, o professor Leandro enuncia:

RD 12

*[...] os alunos que estão na escola realmente com o intuito de estudar, de se preparar para uma faculdade, de buscar um **bom lugar no mercado de trabalho, eles valorizam** eu acho que todas né, não apenas a língua espanhola.*

Professor Leandro

Em seu dizer reverberam os significantes "*mercado de trabalho*" para o estudante da escola pública. Grigoletto (2007) constata a alta cotação mercadológica da língua inglesa em relação à língua portuguesa na mídia impressa. Os dizeres reiterados dos professores, nos RDs 12 e 13, apontam para uma alta cotação do espanhol como outra língua estrangeira, para que o sujeito-aluno possa alcançar reconhecimento no mercado de trabalho. Os significantes "*mais uma língua*" indicam que, embora o espanhol não seja a LE mais relevante, é uma LE que adquire um *status* de diferencial para o futuro profissional.

RD 13

*Acho demais (risos) porque até falo com eles, **acho** que língua estrangeira independente de qual seja **quanto mais melhor, né?** então não é questão de um **gostar de inglês** que não vai **excluir a possibilidade de aprender espanhol!***

Professora Ana

O dizer apresenta a suposição do valor da LE, através do uso reiterado do verbo achar, "*acho*", indicando que a relevância do E/LE passa pelo valor quantitativo, "*quanto mais melhor né?*", ressoando o dizer da professora Sandra – "*mais uma língua*" –, RD 04, com o uso do advérbio de intensidade "*mais*", acionando um já-dito midiático, acadêmico, mercadológico e social sobre o valor das LEs.

No quadro 1, conforme aponta (REVUZ, 2004), o professor remete a um outro como fonte do sentido dos propósitos que ele relata (RDs 11, 12 e 13), empregando significantes que fazem menção à relação das LEs e do mercado.

Quadro 1 - Língua espanhola e mercado

RD 11: ... consegue entender...	RD 12: ... eles valorizam...
RD 11: ... ele já entende que é mais uma língua..	RD 13: ... quanto mais melhor, né?

Fonte: Quadro elaborado a partir dos RDs 11,12 e13.

A relação entre LEs e mercado encontra eco no discurso da globalização, em que a educação funciona na lógica do mercado. O discurso, empregado pelos professores nos diferentes RDs, sinaliza a representação de um estudante que está focado no futuro valor mercadológico da língua e por isso tem dimensão, percepção (*valorizam, percebem, entendem*) da importância do aprendizado da LE na escola. Estabelecendo uma analogia com as colocações de Zoppi-Fontana (2009), essa relação alude ao processo de capitalização linguística, em que a língua é dotada de um valor de troca. Nesse processo, a língua espanhola, aprendida na escola, assumiria tanto o valor de consumo atual (mercadoria), quanto o valor de investimento em mercado de futuros. Isso significa que o valor simbólico será cotado pelo valor econômico.

Prosseguiremos para as considerações finais em que apresentamos uma síntese dos achados desta pesquisa e das representações arroladas.

Conclusão

Ao identificarmos as representações sobre a língua como valor na dimensão do espaço escolar, por um lado, depreendemos o efeito de militância na forma como o sujeito-professor se apropria do seu fazer profissional; por outro lado, indícios da desresponsabilização do sujeito-professor, permitindo que a valorização do E/LE seja atribuída a diversas interpretações que os outros dão à Lei, que institui a língua como disciplina escolar. Na análise dessas representações, vislumbramos como os modos de gozo incidem na constituição subjetiva dos professores, mortificando-os através das queixas ou vivificando-os através das ideias criativas. As representações do valor atribuído à língua no currículo da escola deslizam entre o campo semântico da relevância e o da irrelevância, que remetem à imbricação entre currículo e institucionalização do poder. Nas representações dos professores sobre o valor da disciplina Língua Espanhola para os estudantes, são empregados enunciados que remetem à língua para a comunicação e de valor quantitativo. O valor do E/LE é representado como mais uma língua para um repertório global de línguas, imaginariamente, demandado pelo mercado de trabalho.

Apresentamos anteriormente as representações pesquisadas em nosso trabalho a partir dos gestos de interpretação dos dizeres dos cinco professores de língua espanhola. As representações supracitas são relevantes para ratificarmos nossa hipótese de pesquisa, em que supomos, no discurso dos professores de espanhol, representações de que a Lei Nº

11.161/2005 **não** traz repercussões significativas para fomentar e fortalecer o ensino da língua em escolas de Belo Horizonte e região metropolitana.

Referências

AUTHIER-REVUZ, J. **Palavras incertas**: as não-coincidências do dizer. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998. 200 p.

AUTHIER-REVUZ, J. **Entre a transparência e a opacidade**: um estudo enunciativo do sentido. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. 257 p.

BERTOLDO, E.S. Ensinar e aprender língua estrangeira: desafios pela problemática da subjetividade. In: CAVALLARI, J. S.; UYENO, E. Y. (Orgs.). **Bilinguismos**: subjetivação e identificações nas/pelas línguas maternas e estrangeiras. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 337-343.

CELADA, M.T. **O espanhol para o brasileiro**: uma língua singularmente estrangeira. 2002. 278 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

CORACINI, M. J.(org.) **Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades**. 1ª ed. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária. 2003. 386 p.

GRIGOLETTO, M. **Identidade e ensino-aprendizagem de língua estrangeira**: espaços imaginários e processos simbólicos. In: GRIGOLETTO, E, NARDI, F. S., GOMES, I.R., POSTAL, R., (Orgs.). **Identidade e espaço virtual: múltiplos olhares**. Recife: Ed. Universitária UFPE, 2013. p. 14-28.

LACAN, J. (1972-1973). **O seminário, livro 20**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1985.

LALANDE, A. **Vocabulário técnico e crítico da filosofia**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MRECH, L. **Psicanálise e educação**: novos operadores de leitura. São Paulo: Ed. Pioneira Thomson Learning, 2003. 144 p.

NEVES, M. S. **Processo discursivo e subjetividade: vozes preponderantes na avaliação da oralidade em língua estrangeira no ensino universitário**. 276p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

OLIVEIRA, M.P. **O ensino da língua inglesa na escola pública**: uma leitura psicanalítica do gozo. 2014. 117f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2014.

ORLANDI, E. P. (1999). **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 6ª ed. Campinas: Pontes, 2007. 100 p.

REVEL, J. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. 1ª ed. São Carlos: Clara Luz, 2005. 89 p. Tradução: Carlos Piovezani Filho et alli.

SERRANI-INFANTE, S. M. **Discurso e Cultura na aula de língua: currículo, leitura, escrita**. Campinas: Pontes, 2005. 142 p.

SÓI, V.S.A. **Trajetórias de professores de inglês egressos de um projeto de educação continuada: identidades em (des)construção**. 2014. 259f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2014.

TAVARES, C. N. V. **Identidade itine(r)rante: o (des)contínuo (des)apropriar-se da posição de professor de língua estrangeira**. 2010. 279f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2010.

ZOPPI-FONTANA, M.G. (org.) **O português do Brasil como língua transnacional**. Campinas, SP: Editora RG, 2009. 124 p.