

DISCURSO E POLÍTICAS DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: UMA ANÁLISE DO PROGRAMA RIO CRIANÇA GLOBAL

Cristina Fernandes Lopes^a

Antonio Andrade^b

RESUMO

Este artigo se dedica à discussão das tensões e dos conflitos discursivos que emergiram nas instâncias política e educacional por ocasião da implementação do Programa Rio Criança Global, destinado a ampliar o ensino da Língua Inglesa no âmbito da educação municipal do Rio de Janeiro, reduzindo aí, consecutivamente, o espaço do idioma Espanhol, prescrito como obrigatório pela Lei 2.939/1999. Para tanto, pautamo-nos no referencial teórico dos estudos discursivos foucaultianos e analisamos enunciados advindos do Decreto Municipal nº 31.187/2009.

PALAVRAS-CHAVE: discurso; políticas públicas educacionais; políticas linguísticas.

Recebido em: 10/07/18

Aprovado em: 29/08/18

Objeto de reflexão

O ensino/aprendizagem de língua estrangeira (LE) vincula-se às relações culturais e econômicas que se estabelecem no mundo globalizado. As ações políticas determinadas pelo poder público a

^a Mestre em Letras Neolatinas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora de Espanhol da Rede FAETEC.

^b Doutor em Letras pela Universidade Federal Fluminense. Professor de Prática de Ensino de Português/Espanhol da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Docente do Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas (PPGLEN/UFRJ).

respeito das línguas a serem fomentadas, ensinadas ou eventualmente reprimidas e eliminadas constituem a área de políticas linguísticas (LAGARES/SAVEDRA, 2012, p.15), campo de estudos que, entre outras coisas, se dedica à discussão sobre o modo como o poder do Estado enceta enunciados normativos que se materializam em documentos, leis, decretos e orientações pedagógicas próprios das esferas jurídica, política e educacional.

As decisões referentes à promoção e ao ensino de uma LE demonstram a presença do poder normativo do Estado na educação, bem como sua ingerência nos processos de subjetivação, atravessados, entre outros fatores, pela escola e pelas políticas curriculares. No Brasil, a ascensão do Espanhol insere-se, principalmente, no promissor contexto econômico e político de expansão das empresas espanholas em nosso país e da criação do MERCOSUL a partir dos anos 1990. No contexto fluminense, surge, em 1995, a Lei Estadual nº 2.447 e, em 1999, a Lei Municipal nº 2.939. Ambas instituem a obrigatoriedade do idioma Espanhol na grade curricular do Estado e do Município, e estão em vigor. No entanto, dez anos após a Lei 2.939 e com base em um novo contexto econômico, político e social, é promulgado o Decreto Municipal nº 31.187, de 06/10/2009, o qual dispõe sobre o Programa Rio Criança Global (PRCG), que amplia o ensino de Inglês para todas as séries do Ensino Fundamental, na rede municipal, tendo como uma de suas consequências a redução drástica do espaço conquistado pelo Espanhol e por outras LE.

Essas políticas de planejamento linguístico, implementadas de maneira autoritária, produziram distintos impactos sobre os setores por elas afetados diretamente. A Lei 2.939 obriga o ensino de Espanhol, porém, na prática, pôde-se observar de 1999 a 2009 a coexistência, nas escolas municipais do Rio, das línguas espanhola, francesa e inglesa. Entretanto, após a implementação do Decreto 31.187, verificou-se a retirada do Espanhol e do Francês da matriz curricular, acarretando a subutilização dos docentes das línguas mencionadas e o surgimento de discursos de reação à atual política linguística municipal.

Diante do exposto, delimitamos como objeto de reflexão central deste trabalho a discussão, sob a ótica dos estudos discursivos foucaultianos, a respeito do PRCG, que desde sua implementação vem modificando e controlando o currículo e as práticas pedagógicas no contexto da educação pública carioca, o que mobiliza diferentes discursos sobre o ensino de LE.

Perspectiva teórica

Neste artigo, assumimos a perspectiva teórica de Michel Foucault a respeito da estreita relação entre saber e poder na constituição dos discursos e sujeitos. Para tanto, tomamos como base postulados presentes nas duas primeiras fases de obra foucaultiana: a arqueológica (que frisa a conexão entre sujeito, linguagem e produção de saberes) e a genealógica (que focaliza as relações não verticalizadas de poder que atravessam a produção de subjetividades no devir histórico).

Discurso, segundo Foucault (2006, p. 255), é uma prática social, uma “série de acontecimentos”, de tal modo que o papel do analista é estabelecer e descrever as relações que os acontecimentos discursivos “mantêm com outros acontecimentos que pertencem ao sistema econômico, ou ao campo político, ou às instituições”.

Na fase arqueológica de sua obra, Foucault propõe que a análise dos discursos não seja realizada pela investigação da verdade dos documentos, obtida por meio da ciência, dos experimentos e de uma ordem temporal e linear da História. Sugere que a análise seja feita na modalidade do ‘arquivo’, entendido não como um somatório de textos inertes acumulados por uma sociedade, mas como um sistema de formação e transformação de enunciados.¹ Em outras palavras, o arquivo é “a lei do que pode ser dito”, não só no sentido da interdição, mas da possível “multiplicidade dos enunciados” (FOUCAULT, 2008a, p. 147). O objetivo foucaultiano, desse modo, é

¹ Segundo Foucault (2008a, p. 31-32), enunciado é “sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente. Trata-se de um acontecimento estranho, por certo: inicialmente porque está ligado, de um lado, a um gesto de escrita ou à articulação de uma palavra, mas, por outro, abre para si mesmo uma existência remanescente no campo da memória, ou na materialidade dos manuscritos, dos livros e de qualquer forma de registro; em seguida, porque é único como todo acontecimento, mas está aberto à repetição, à transformação, à reativação; finalmente, porque está ligado não apenas a situações que o provocam, e a consequências por ele ocasionadas, mas, ao mesmo tempo, e segundo uma modalidade inteiramente diferente, a enunciados que o precedem e o seguem”.

[...] mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; [...] analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. [...] não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falamos. (FOUCAULT, 2008a, p. 54 -55)

Segundo essa perspectiva, cabe ao analista examinar as condições de produção do discurso, perspectivadas de acordo com suas ‘formações discursivas’, conceito com base no qual é possível descrever uma certa “regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações)” dentro de um sistema de dispersão dos enunciados (FOUCAULT, 2008a, p. 43). A análise de discursos funciona, assim, como fator auxiliar no processo de desconstrução da noção historiográfica tradicional de ‘documento’. Nesse sentido, Foucault (2008a, p. 7) vai afirmar que

[...] a história mudou sua posição acerca do documento: ela considera como sua tarefa primordial, não interpretá-lo, não determinar se diz a verdade, nem qual seu valor expressivo, mas sim trabalhá-lo no seu interior e elaborá-lo: ela o organiza, recorta, distribui, ordena e reparte em níveis, estabelece séries, distingue o que é pertinente e não é, identifica elementos, define unidades, descreve relações.

Na segunda fase de sua obra, a genealógica, Foucault relaciona a produção dos discursos e o aparecimento dos saberes à noção de poder. Nessa concepção, o saber não está sujeito ao poder; ele o estimula, incita. A análise, assim entendida, além de revelar, no nível das coisas ditas, “sua condição de aparecimento, as formas de seu acúmulo e encadeamento, as regras de sua transformação, as discontinuidades que as escondem” (FOUCAULT, 2008a, p. 236), passa também a mostrar que o discurso manifesta e produz poder, é um objeto de desejo que “não apenas traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas é o meio por que e pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 2013, p.10).

Sendo assim, baseados nos conceitos discutidos anteriormente, propomos uma reflexão sobre questões relativas à inscrição do poder político no discurso educacional, pensando sua materialização no Decreto 31.187, que dispõe sobre o PRCG, tendo em vista os elementos que levam à construção da hegemonia do ensino de Inglês como LE, bem como as consequências, diretas e indiretas, da efetivação desse programa educacional no Município do Rio.

Programa Rio Criança Global

Leia-se abaixo o texto que dá existência jurídica ao PRCG:

DECRETO n.º 31.187, de 06 de outubro de 2009.

Institui o programa “Rio Criança Global 2016” para promover o ensino das línguas estrangeiras nas escolas da rede municipal de ensino.

Cria o Programa Rio Criança Global no âmbito da Secretaria Municipal de Educação.

O PREFEITODACIDADEDORIODEJANEIRO, no uso das atribuições que lhe são conferidas pela legislação em vigor e

CONSIDERANDO que a Cidade do Rio de Janeiro sediará os Jogos Olímpicos e Paraolímpicos no ano de 2016;

CONSIDERANDO que no ano de 2016, com a realização das Olimpíadas, a Cidade do Rio de Janeiro receberá turistas de todo o mundo, o que propiciará a convivência com diversas culturas;

CONSIDERANDO que uma das características do mundo contemporâneo é o estreitamento de culturas, por intermédio da disseminação do saber, da arte, da tecnologia, da comunicação e dos esportes;

CONSIDERANDO que a aprendizagem da Língua Estrangeira não se resume, apenas, no domínio de habilidades a partir de um inventário de estruturas linguísticas, mas envolve, também, a apropriação de novos olhares sobre o mundo que nos cerca, envolvendo diferentes culturas e dizeres;

CONSIDERANDO que o enfoque adotado pela Secretaria Municipal de Educação, compreende a linguagem como uma forma de apropriar-se de práticas discursivas na Língua Estrangeira, especialmente, o idioma inglês;

DECRETA:

Art. 1.º Fica criado, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, o Programa Rio Criança Global, que tem por objetivo ampliar, para todos os anos do Ensino Fundamental, o ensino da Língua Inglesa nas unidades escolares da Rede Pública Municipal de Ensino, com enfoque na conversação.

Art. 2.º O Programa a que se reporta o artigo 1.º será implementado gradualmente, a partir do ano de 2010, da seguinte forma:

- I – em 2010: 1.º ao 3.º ano;
- II – 2011: inclui-se o 4.º ano;
- III – 2012: inclui-se o 5.º ano;
- V – 2013: inclui-se o 6.º ano;
- VI – 2014: inclui-se o 7.º ano;
- VII – 2015: inclui-se o 8.º ano;
- VIII – 2016: inclui-se o 9.º ano.

Art. 3.º Nas unidades escolares do Programa Escolas do Amanhã, além das atividades desenvolvidas no horário normal, deverá haver reforço do ensino da Língua Inglesa, no contraturno,

duas vezes por semana, em diferentes níveis de complexidade (Básico, Intermediário e Avançado).

Art. 4.º Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação.

Rio de Janeiro, 06 de outubro de 2009

EDUARDO PAES

(RIO DE JANEIRO, 2009)

Como se pode ver, o Decreto consiste em um ato administrativo impositivo de competência da Prefeitura do Rio de Janeiro. Segundo informações do *site* oficial,² durante o primeiro mandato do Prefeito Eduardo Paes, foi feito um diagnóstico sobre o ensino de LE no segundo segmento do Ensino Fundamental e concluiu-se que tal ensino era limitado, restringia a fluência dos alunos e as três opções de LE oferecidas (Espanhol, Francês e Inglês) eram um agravante adicional, pois não permitiam uma concentração no estudo de uma única língua do sexto ao nono ano. A solução para este problema foi a escolha de uma única LE, o Inglês. Como consequência, as línguas espanhola e francesa foram retiradas da grade curricular do Ensino Fundamental II. De acordo com o *site*: “O Programa Rio Criança Global define como prioridade o ensino do inglês como língua estrangeira e tem como objetivo a universalização desta língua nas escolas municipais até 2016” (RIO DE JANEIRO, 2010). O programa atende a alunos do primeiro ao nono ano e seu objetivo, de acordo com o discurso governamental, é permitir “maior acesso às informações globais via web e também maior interação com o público esperado para os Jogos Rio 2016: turistas e delegações” (RIO DE JANEIRO, 2010).

Esse programa foi implementado no Ensino Fundamental I e ampliado, gradativamente, para todo os anos do Ensino Fundamental II. Inicialmente, o cumprimento do programa não despertou muitos conflitos. Os professores de Inglês ocuparam o Ensino Fundamental I, que até então não dispunha de

² Advertimos aos leitores que a página web <cidadeolimpica.com.br>, que explicava o porquê da criação do PRCG, foi retirada de circulação no ano de 2014.

aulas de LE. Os primeiros discursos contrários a esta política linguística governamental surgiram durante sua implementação no Ensino Fundamental II, pois esse segmento já havia sido ocupado anteriormente por outros idiomas, além do Inglês, visto que a Lei Federal nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), tornou obrigatório o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna a partir do 6º ano, sem determinar que língua(s) deveria(m) ser ensinada(s).

Nesse contexto, dando lugar aos professores de Inglês recém-concursados da rede municipal, vários professores de Espanhol foram “convidados” a se retirar de suas unidades escolares de origem e a buscar escolas que ainda não tivessem sido “contempladas” com a chegada do PRCG. Alguns assumiram cargos administrativos na direção ou nas Corregedorias Regionais de Educação (CRE). Outros foram designados para as salas de informática, leitura ou se tornaram professores generalistas em turmas de aceleração. Cabe ressaltar que as novas funções assumidas em nada se relacionam com a prática docente que deveriam desempenhar e para a qual prestaram concurso: ministrar aulas de Língua Espanhola.

É importante frisar que o texto do Decreto não obriga o ensino da Língua Inglesa, apenas o “amplia” para todos os anos da educação básica municipal, sendo assim podemos concluir que se trata de um texto “legal”, pois não fere a Lei Municipal 2.939, em vigor, que institui a obrigatoriedade do idioma Espanhol na grade curricular. A ilegalidade estaria na publicação da nova grade curricular no Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro nº157, de 29 de outubro de 2014, na qual a Língua Inglesa aparece como a única LE a ser ensinada. Vale destacar que tanto a Lei 2.939 como o Decreto 31.187 se constituem como atos de poder político institucional, impostos sem consulta, o que ignora o comando da LDBEN 9.394/96, que diz que a LE a ser ensinada deve ser escolhida pela comunidade escolar, muito embora se deva apontar que a LDBEN abre uma brecha que permite a inviabilização da referida consulta, ao condicionar a implementação do ensino de LE às possibilidades da instituição.

Discurso político-educacional

Não obstante o discurso educacional seja revestido de um caráter universalizante, concebendo a educação como um direito que deveria permitir ao indivíduo acesso à diversidade de conhecimentos, Foucault afirma que todos os sistemas educacionais configuram formas políticas de manter ou modificar o modo de apropriação dos discursos, com os saberes e poderes que lhes são intrínsecos, (FOUCAULT, 2013, p. 41). Segundo o filósofo, “em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que tem por função conjurar seus poderes, dominar seu conhecimento aleatório” (Idem, p. 8-9).

O saber se constitui, assim, como um “conjunto de elementos, formados de maneira regular por uma prática discursiva e indispensáveis à constituição de uma ciência, apesar de não se destinarem necessariamente a lhe dar lugar”(FOUCAULT, 2008a, p. 204). Tal prática discursiva está intimamente relacionada a uma determinada época e, logo, é passível de transformação. Segundo Orlandi, “o saber é distribuído por uma rede institucional, hierarquizada, em que o saber se relaciona com o poder” (ORLANDI, 2006, p. 15), ou seja, a força do discurso depende do lugar de enunciação do sujeito. Desse modo, o Decreto que institui o PRCG representa um poder governamental e se constitui por um saber que proporciona ao discurso um ‘regime de verdade’.

Não à toa, o significado dicionarizado de ‘decreto’ é o seguinte: “determinação escrita, dimanada de uma autoridade superior, ou do poder executivo representado pelo chefe do Estado e seus ministros, sobre um determinado objeto”, “ordenação com força de lei, não votada pelo parlamento” (MICHAELIS, 2009). Estas definições nos remetem à ideia de autoridade do documento, por possuir um discurso detentor de saber e de poder que reprime e controla. Sendo assim, podemos compreender que, embora esse poder advinha do Estado, ou seja, de cima para baixo, de forma vertical, ele não pertence a um único grupo ou instituição. O poder se irradia e é exercido na forma de micropoderes que agem também de maneira horizontal, sustentando as instâncias de autoridade (ALBUQUERQUE, 1995), confirmando-as através de um saber compartilhado pela sociedade e considerado verdadeiro:

O poder se exerce em rede e, nessa rede, não só os indivíduos circulam, mas estão sempre em posição de ser submetidos a esse poder e também de exercê-lo. Jamais eles são o alvo inerte ou consentidor de poder, são sempre seus intermediários. Em outras palavras, o poder transita pelos indivíduos, não se aplica a eles (FOUCAULT, 1999a, p. 35).

Sendo assim, o Decreto possui um poder que lhe é conferido pelos micropoderes existentes nas práticas sociais e sustentado pela ‘vontade de verdade’. Tal confluência entre atos governamentais e micropoderes constitui dispositivos que, por meio de um complexo processo de subjetivação, nos governam e nos fazem governar: “O importante é que a verdade não existe fora do poder ou sem poder [...]; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder” (FOUCAULT, 1984, p. 12). Sendo então o poder não apenas coercitivo, mas também produtivo, devemos considerar que o êxito do PRCG se ancora menos na força exclusiva dos enunciados do Decreto que o institui, mas, sobretudo, nos micropoderes em jogo nas relações que se travam dentro dos sistemas educacionais.

Vontade de verdade

A verdade, ou melhor, a ‘vontade de verdade’, é instituída no bojo da relação saber/poder. As formações discursivas – que operam através da memória discursiva – se materializam nos enunciados e expõem as relações de poder que se regulam para a determinação da verdade (cf. ADINOLFI, 2006, p. 7). Portanto, há em todo enunciado uma vontade de verdade que, pela oposição verdadeiro *vs.* falso, legitima uma única perspectiva como verdadeira. A preocupação de Foucault, no tocante à verdade, não é descobrir a real veracidade do discurso, obviamente, mas por que uma certa ideia de verdade foi estabelecida e não outra. Por que essa, e não outra, foi legitimada como verdadeira pela sociedade?

Acreditamos, nesse sentido, que a hegemonia da Língua Inglesa advém, em certa medida, do destaque dos Estados Unidos no cenário político mundial, potência capitalista com grande poder econômico e bélico, poder este agenciado ideologicamente pela mídia que propaga seus padrões culturais, inscrevendo na ordem do desejo o modelo de vida americano como um ideal de realização. Esse movimento histórico de construção da hegemonia estaduni-

dense foi acompanhado pela insurgência do monopólio linguístico-cultural do Inglês em diversas esferas discursivas. Dessa forma, compreendemos o Decreto 31.187 como um dos gestos enunciativos que corrobora tal hegemonia. É importante ressaltar que as políticas de ensino de línguas no Brasil vinham trilhando um caminho contra-hegemônico na medida em que tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) quanto as Orientações Curriculares do Ensino Médio (BRASIL, 2006) ofereciam abertura ao plurilinguismo e o compreendiam como um valor para a formação linguística e (inter)cultural dos estudantes da educação básica. Sendo assim, parece-nos um retrocesso educacional grave, contrário à crença teórica instaurada pelos estudos linguísticos contemporâneos, a imposição da Língua Inglesa como única LE obrigatória a ser ensinada/aprendida – note-se que tal normativa, que já havia ganhado materialidade no âmbito da educação municipal carioca, em 2009, com o PRCG, se encontra agora reforçada e estendida a todo âmbito federal pela Lei 13.415, de 2017, que alterou a LDBEN, estipulando que “No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa” (Art. 26 § 5º) e “Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa” (Art. 35-A § 4º). Com isso, vê-se como tal ideologia linguística – ratificadora dos poderes hegemônicos no contexto global atual – é naturalizada pelas nossas políticas públicas, legitimando-se (quase sem questionamento por grande parte da população) como um valor de verdade.

Dito e Não-Dito

A análise dos enunciados do Decreto do PRCG pauta-se, com Foucault, no princípio de que nem tudo é passível de se dizer e que a formação discursiva é uma distribuição de lacunas, vazios, limites e recortes. É necessário pesar o valor dos enunciados no contexto de sua formação discursiva – valor este que não pode ser avaliado por sua verdade, ou por ocultar algo, mas por caracterizar o lugar que ocupam os enunciados, sua capacidade de circulação e transformação. Nessa concepção, o discurso é mediado por regras de aparecimento, condições de apropriação e de utilização, constituindo-se como um objeto de disputas políticas (FOUCAULT, 2008a, p. 135-137). Sendo o discurso caracterizado como um espaço de luta em torno do poder (CORACINI, 1995),

mobilizando dissensos quando os sujeitos questionam a desigualdade de suas posições no jogo interacional, entendemos o silenciamento como um desejo de anulação de conflitos, paralisação dos movimentos de mudança e manutenção do poder. Dessa forma, o Decreto 31.187/09, ao dispor sobre a ampliação do ensino de Língua Inglesa, remete-nos, não somente ao dito, mas àquilo que impede também a realização de outros enunciados.

É de conhecimento público o fato de que, antes do PRCG, três línguas – o Francês, o Inglês e o Espanhol – faziam parte da grade curricular do Município do Rio. No decreto que institui o referido programa, não há menção às línguas francesa e espanhola. Acreditamos que o não-dito, nesse caso, é uma forma de controle discursivo. A interdição foi utilizada como estratégia de conter a proliferação de discursos contrários ao poder do Estado. Porém, ao recordarmos o questionamento de Foucault (1999b) em relação à ‘hipótese repressiva’, percebemos a ineficiência da estratégia utilizada em razão dos vários discursos que emergiram contra esta política governamental de exclusão das diferentes LE. No campo do ensino de Espanhol, podemos citar, por exemplo, o Manifesto e a Carta à Secretaria Municipal de Educação do Rio (SME), elaborados pela Associação de Professores de Espanhol do Estado do Rio de Janeiro (APEERJ) em 2013. Ambos os textos denunciam a situação do ensino de Língua Espanhola na SME, refutando a subutilização dos professores e questionando o não cumprimento da Lei 2.939/99, que determina a obrigatoriedade do ensino desta língua na rede municipal.

Governamentalidade

A ideologia neoliberal está presente na educação, sobretudo por meio das políticas educacionais, criadas com vistas à produção de corpos e subjetividades que se insiram nos padrões sociais do capitalismo. A abordagem desta questão nos conduz à discussão em torno do conceito ‘governamentalidade’, definido por Foucault (2008b, p. 143-144) como

[...] o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bastante específica, embora muito complexa de

poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. [...] por “governamentalidade” entendendo a tendência, a linha de força que, em todo Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar “governo” sobre todos os outros – soberania, disciplina – e que trouxe [...] o desenvolvimento de toda uma série de saberes.

A governamentalidade está presente, inclusive, nas práticas docentes, que têm por finalidade produzir um aluno com habilidades específicas (CÉSAR & SILVEIRA, 2013). Não à toa, toda a performatividade discursiva da SME em relação ao PRCG conduz, sub-repticiamente, os professores de Língua Inglesa a seguir instruções aprendidas nas capacitações pedagógicas a fim de produzirem alunos “ideais”: fluentes oralmente em inglês (daí a ênfase do texto legislativo sobre o “ênfase na conversação”), capazes de se comunicar com turistas estrangeiros durante os Jogos Olímpicos e Paralímpicos (sediados no Rio de Janeiro em 2016). Entendemos que o funcionamento discursivo do Decreto 31.187, como base de controle e regulação biopolítica sobre os sujeitos envolvidos no PRCG, suscita um deslizamento metonímico do espaço escolar para o mundo do trabalho, antevendo a formação de indivíduos habilitados para atender às demandas do mercado profissional (in) formal gerado em torno das Olimpíadas, momento considerado “ímpar” pelo governo por ser economicamente rentável para a sociedade carioca.

Note-se, porém, que esse objetivo instrumentalista – ligado à memória discursiva da escola pública como *locus* de formação massiva da classe trabalhadora – é modalizado, na textualidade do citado Decreto nº. 31.187 pelas noções de cosmopolitismo e aproximação com a alteridade, haja vista sua seguinte passagem: “com a realização das Olimpíadas, a Cidade do Rio de Janeiro receberá turistas de todo o mundo, o que propiciará a convivência com diversas culturas”. Ou seja, a incidência aí desta e de outras formulações, como “estreitamento de culturas” e “apropriação de novos olhares sobre o mundo que nos cerca, envolvendo diferentes culturas e dizeres”, atenua o valor negativo que uma proposição tecnicista poderia despertar na dinâmica discursiva

da esfera pedagógica, por isso a tentativa de aderir a signos vinculados às abordagens metodológicas contemporâneas do ensino de LE que advogam pela ideia de interculturalidade como objetivo central da aprendizagem de línguas.

Devemos considerar, além da necessidade de formação de capital humano, a (falsa) promessa de inclusão dos alunos em um espaço que seria “privilegiado”, no imaginário brasileiro, para formação em LE: o do curso livre. Não em vão, o Decreto faz referência às atividades de “reforço do ensino” de Inglês em determinadas unidades escolares da SME, nos mesmos moldes de funcionamento dos cursos de idioma: “no contraturno, duas vezes por semana, em diferentes níveis de complexidade (Básico, Intermediário e Avançado)”. Lembremos que os livros didáticos, não licitados e não avaliados por especialistas (cf. APEERJ, 2013b), a metodologia e as capacitações dadas aos professores de Inglês foram de responsabilidade do curso Cultura Inglesa, instituição privada, conveniada à Prefeitura do Rio de Janeiro, financeiramente inacessível à maior parte dos discentes fora do PRCG. Esse fato nos indicia a reflexão sobre o modo como tal ação educacional se relaciona à conjuntura política de projetos de inclusão econômico-social, resultando, ao fim e ao cabo, em maior adesão das classes populares que frequentam a escola pública à ideologia que orienta os interesses não só governamentais, mas das elites que estão à frente das iniciativas do mercado.³

Esse contexto sócio-histórico justifica, de certa forma, que a Prefeitura do Rio apresente a implementação abrupta do PRCG como um salto de “qualidade” da educação pública. Por isso, o documento prescritivo que lhe dá estatuto legal está atravessado por uma lógica salvacionista, colocando a educação e a elevação da qualidade da aprendizagem “como a condição do desenvolvimento, da redução da pobreza, da empregabilidade, da inserção na sociedade do conhecimento e na economia global” (GARCIA, 2010, p. 451).

³ Lopes (2009, p. 167) vai afirmar que “Inclusão na contemporaneidade passou a ser uma das formas que os Estados, em um mundo globalizado, encontraram para manter o controle da informação e da economia. Garantir para cada indivíduo uma condição econômica, escolar e de saúde pressupõe estar fazendo investimentos para que a situação presente de pobreza, de falta de educação básica e de ampla miserabilidade humana talvez se modifiquem em curto e médio prazo. A promessa da mudança de *status* dentro de relações de consumo – uma promessa que chega até aqueles que vivem em condição de pobreza absoluta –, articulada ao desejo de mudança de condição de vida, são fontes que mantêm a inclusão como um imperativo do próprio neoliberalismo”.

Nesse sentido, de acordo com a ex-secretária de educação do Rio de Janeiro, Cláudia Costin, o PRCG “igualaria” as oportunidades para as crianças da rede municipal, discurso que postula a aprendizagem da Língua Inglesa como solução aos problemas causados pela exclusão social, isto é, aprender Inglês é sinônimo de melhores condições de vida:

Para igualarmos as oportunidades das crianças de uma escola pública com as de uma escola particular, temos que pensar em projetos como este. Sem Inglês, que hoje é a língua universal, as crianças têm menos chances de futuro [...]. Estamos de olho na preparação dessas crianças para que possam participar ativamente das oportunidades abertas com a Olimpíada. Também queremos que estejam preparadas para receber atletas e turistas do mundo inteiro nos jogos olímpicos. (COSTIN *apud* RIO DE JANEIRO, 2010)

O paradoxo desta visão neoliberal, contudo, é que esse tipo de inclusão não desenvolve a percepção crítica sobre o neoimperialismo perverso da globalização e sobre o monolinguismo que aplaca a diversidade cultural e linguística nas políticas curriculares. E, embora esse discurso seja aparentemente inclusivo, as políticas educacionais criam formas de exclusão adiada, que atribuem aos indivíduos a responsabilidade por seus fracassos e sucessos, “considerados como (falta de) empenho e esforços individuais” (GARCIA, 2010, p. 453).

Referências:

ADINOLFI, V. T. S. Discurso científico, poder e verdades. *Revista Aulas*. Dossiê Foucault, n. 3: 7, dezembro de 2006. Disponível em: https://www.academia.edu/200859/Discurso_cientifico_poder_e_verdade_Scientific_discours_power_and_truth. Acesso em 22 de julho de 2017.

ALBUQUERQUE, J. A. G. Michel Foucault e a teoria do poder. *Tempo Social*, Rev. Sociol. USP, São Paulo, 7: 105-110 outubro de 1995. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/sociologia/temposocial/site/images/stories/edicoes/v0712/terpoder.pdf>. Acesso em: 10 de julho de 2017.

APEERJ. *Carta oficial da APEERJ referente ao ensino de Espanhol na rede municipal*. Rio de Janeiro, 2013a. Disponível em: http://www.seperj.org.br/ver_noticia.php?cod_noticia=3823. Acesso em 07 de julho de 2017.

_____. *Manifesto da APEERJ sobre a situação do ensino de espanhol no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 2013b. Disponível em: <http://apeerj.blogspot.com.br/>. Acesso em 07 de julho de 2017.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9394/1996*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em 01 de fevereiro de 2018.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental/ Língua Estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Acesso em 01 de fevereiro de 2017.

_____. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volu_me_01_internet.pdf. Acesso em 09 de setembro de 2015.

_____. *Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art2. Acesso em 23 de maio de 2017.

CÉSAR, M. R. & SILVEIRA, T. T. Os novos governamentos na Educação: o ensino profissionalizante e os institutos federais de educação, ciência e tecnologia. *Revista Textura*, nº. 28: 51-54 maio/agosto de 2013. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/924/701>. Acesso em 25 de junho de 2017.

CORACINI, M. J. *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. São Paulo: Pontes, 1995.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

_____. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. São Paulo: Martins Fontes, 1999a.

_____. *História da sexualidade I - A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1999b.

_____. *Ditos & escritos: estratégia, poder-saber*. Vol. IV. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

_____. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a.

_____. *Nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

_____. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

GARCIA, M. M. A. Políticas educacionais contemporâneas: tecnologias, imaginários e regimes éticos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 45, set./dez. 2010.

LAGARES, X. C.; SAVEDRA, M. M. G. Política e planificação linguística: conceitos, terminologias e intervenções no Brasil. *Gragoatá*, Niterói, n. 32: 11-27, 1º sem. 2012.

LOPES, M. C. Políticas de Inclusão e governamentalidade. *Educação & Realidade*, n. 34 (2): 153-169, mai./ago. 2009. Disponível em: www.seer.ufrgs.br/educacao-realidade/article/download/8297/5536. Acesso em 29 de dezembro de 2017.

MICHAELIS. *Moderno Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Melhoramentos, 2009. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=decreto>. Acesso em 03 de julho de 2017.

ORLANDI, E. P. Análise do discurso. In: ORLANDI, E. P.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (Org.). *Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade*. Campinas: Pontes, 2006, p.11-31.

RIO DE JANEIRO. *Lei n. 2447, de 16 de outubro de 1995. Torna obrigatório a inclusão no currículo escolar do estado, o ensino de língua estrangeira moderna - idioma espanhol*. Disponível em: <https://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/144496/lei-2447-95> <https://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/144496/lei-2447-95>. Acesso em 10 de janeiro de 2017.

_____. *Lei nº 2939 de 24 de novembro de 1999. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola no Município do Rio de Janeiro*. Disponível em: <http://cm-rio-de-janeiro.jusbrasil.com.br/legislacao/266432/lei-2939-99>. Acesso em 03 de julho de 2017.

_____. *Decreto nº 31.187, de 6 de outubro de 2009, dispõe sobre o programa "Rio Criança Global 2016"*. Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: http://www.cidadeolimpica.com.br/wp-content/uploads//2013/09/Decreto_N31_187_06_10_2009.pdf. Acesso em 15 de setembro de 2017.

_____. *Rio Criança Global implanta ensino de Inglês desde o 1º ano na rede municipal*. Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?article-id=1100300>. Acesso em 18 de junho de 2017.

_____. *Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro n°157, de 29 de outubro de 2014, estabelece a matriz curricular para o Ensino Fundamental da rede pública municipal de ensino do Rio de Janeiro.* Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/diarios/83016654/dom-rj-normal-29-10-2014-pg-16?ref=next_button. Acesso em 10 de janeiro de 2017.

DISCOURSE AND POLICIES OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING: AN ANALYSIS OF THE RIO GLOBAL CHILD PROGRAM

ABSTRACT

This article is devoted to the discussion of the tensions and discursive conflicts that emerged in the political and educational instances when the Rio Global Child Program was implemented, aiming at expanding the teaching of the English Language in the scope of municipal education in Rio de Janeiro, reducing, consecutively, the Spanish language space, prescribed as mandatory by Law 2,939/1999. To do so, we are based on the theoretical framework of the Foucauldian discursive studies and analyze statements derived from Municipal Decree n° 31,187/2009.

KEYWORDS: discourse; public educational policies; linguistic policies.