

“The book is on the table”: sentidos sobre o ensino de língua inglesa na reforma do ensino médio materializados em memes

Mary Neiva Surdi da Luz¹
Irene Cristina Kohler²
Alâna Capitanio³

Resumo: Neste artigo analisamos quais sentidos sobre o ensino de língua inglesa circulam em memes sobre a Reforma do Ensino Médio e quais traços de uma memória funcionam nesse arquivo produzindo representações imaginárias ao ensino dessa língua. Enfatizamos a análise discursiva dos memes que abordam a inclusão obrigatória da língua inglesa no currículo do Novo Ensino Médio (NEM), de modo que selecionamos dois destes memes para compor o *corpus* da pesquisa que se fundamenta na perspectiva teórico-metodológica da Análise de Discurso (AD) de linha franco-brasileira. Mobilizamos conceitos de memória discursiva, memória metálica, memória digital e representações imaginárias para a análise. Lançamos linhas que tecem uma historicidade para o ensino de língua inglesa, o qual perpassou por diferentes condições de produção, das quais o digital passou a constituir outras formas de textualidades que produzem sujeitos e sentidos. Foi possível compreender que ao longo dos anos surgiram muitas propostas que colocavam em dúvida a importância das línguas estrangeiras no currículo escolar. Isso se deu devido à necessidade de professores capacitados para conduzir as abordagens e de estrutura adequada. Esse cenário ressoa e se (re)atualiza na memória que emerge das textualidades dos memes produzidos nas condições de formulação e publicação das mudanças do NEM.

Palavras-chave: Reforma do ensino médio; Ensino de língua inglesa; Memes.

¹ Professora da Universidade Federal da Fronteira Sul. Doutora em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria. Mestra em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. Especialista em Letras pela Universidade do Oeste de Santa Catarina. Especialista em Língua Portuguesa pela Universidade do Oeste de Santa Catarina. Graduada em Letras pela Universidade do Oeste de Santa Catarina. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-2293-4704>. E-mail: neivadacruz@uffs.edu.br.

² Professora efetiva de inglês da Secretaria de educação do Estado de Santa Catarina. Doutoranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal da Fronteira. Mestra em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal da Fronteira Sul. Especialista em Educação Integral pela Universidade Federal da Fronteira Sul. Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Centro-Oeste. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-1260-0639>. E-mail: irene.kohler@estudante.uffs.edu.br.

³ Professora da Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina. Doutoranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal da Fronteira Sul. Mestra em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal da Fronteira Sul. Especialista em Ensino de Língua Inglesa pelo Instituto Federal de Santa Catarina. Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó. Graduada em Letras pelo Centro Universitário Internacional. Graduada em Letras pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-8167-3383>. E-mail: alana.capitanio@estudante.uffs.edu.br.

Introdução

Conforme o Ministério da Educação (MEC) (Brasil, [20--?]), o ano de 2017 foi marcado por importantes mudanças no cenário da educação, impactando diretamente no Ensino Médio, última etapa da educação básica. A Lei n.º 13.415/2017 (Brasil, 2017) que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Brasil, 1996), até então vigente, produziu uma reestruturação nessa etapa de ensino.

Nessa esteira, questões relacionadas a essa nova configuração na educação brasileira foram objeto de discussões. A abordagem autoritária que conduziu a reforma, como enfatizada por Ferretti (2018, p. 26), resultou “em diversas ocupações de escolas públicas por parte dos alunos nelas matriculados, dirigidas tanto à forma quanto ao conteúdo da política educacional proposta”. Esse cenário contrário à reforma ganhou espaço também na esfera digital.

Assim, ao buscarmos por materiais relacionados à reforma do ensino médio e ao Novo Ensino Médio (NEM) na plataforma virtual *Google* nos chamou a atenção que muitos dos memes presentes naquele espaço digital estavam relacionados à língua inglesa na educação básica, de modo que tal regularidade nos levou a selecionar dois memes para compor o arquivo desta pesquisa.

Diante disso, com o presente trabalho buscamos compreender quais sentidos sobre o ensino de língua inglesa passam a circular em memes a partir de 2016, ano em que se iniciam as discussões sobre a reforma do ensino médio, e que traços de uma memória do ensino dessa língua estão funcionando no arquivo, constituindo representações imaginárias a esse ensino. No decorrer do trabalho, consideramos os memes a partir de um olhar discursivo, o que nos permite compreender que este texto produz sentidos entre os sujeitos que o produzem, o recebem e o compartilham a partir de determinadas condições sócio-históricas e ideológicas (Dias, 2019).

Para alcançar o nosso objetivo, amparamos a pesquisa na perspectiva teórico-metodológica da Análise de Discurso (AD) de linha franco-brasileira, representada por Pêcheux (1999), Orlandi (2020) e Dias (2018, 2019), mobilizando, principalmente, os conceitos de memória discursiva, de memória metálica e de representações imaginárias. Nesse sentido, o trabalho está dividido em três partes principais, além da introdução e da conclusão:

na primeira, discutimos os conceitos que sustentam a perspectiva discursiva e o modo como compreendemos os memes; na segunda, apresentamos os procedimentos metodológicos para o recorte do *corpus* de análise; na terceira parte, empreendemos nosso gesto de interpretação.

Entendemos que esta pesquisa contribui para a constituição dos estudos sobre o ensino de língua inglesa que, a partir da Lei n.º 13.415/2017 (Brasil, 2017), torna-se obrigatória a partir da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), é atribuída como língua franca, designação essa que também precisa ser compreendida para entendermos suas consequências teórico-metodológicas, bem como representações que emergem e que constituem sentidos para o ensino dessa língua. Com isso estamos lançando linhas que tecem uma historicidade para o ensino de língua inglesa, a qual percorreu diferentes condições de produção, das quais o digital passou a constituir outras formas de textualidades que produzem sujeitos e sentidos, no funcionamento da memória.

Os memes a partir de uma perspectiva discursiva

Para pensarmos os memes em uma perspectiva discursiva precisamos refletir sobre a ressignificação que a esfera digital produziu em sua materialidade, nas relações históricas, sociais e ideológicas que atravessam os modos de constituição dos sujeitos, tais como a língua, a leitura, a escrita e os demais movimentos da sociedade. Além de refletirmos sobre como a esfera digital constitui e nos mobiliza a pensar o funcionamento da memória.

De acordo com Dias (2018), as tecnologias digitais têm dado origem a uma nova forma de vida que influencia as relações sociais, os hábitos de consumo e a produção de informações relacionadas ao entretenimento. A autora enfatiza que não se trata de reduzir a informação, outras formas de conhecimento e a arte ao mero entretenimento, mas sim, pensar que este modo de produção passou a ser uma das formas de textualizar a própria informação. Como exemplo desse modo de produção, temos os memes, por meio dos quais é possível compreender “os distintos processos de significação, cuja matéria significante é o digital” (Dias, 2020, p. 110).

No site do Museu dos Memes⁴, podemos encontrar diferentes sentidos para o termo “meme”. Embora esteja atualmente em voga e os estudos sejam recentes, eles indicam que esses termos têm uma história. De acordo com o site, o termo foi inicialmente utilizado pelo etólogo Richard Dawkins em seu livro “O Gene Egoísta”, publicado em 1970. Na obra, a partir de uma perspectiva biológica, Dawkins relaciona o meme ao funcionamento dos genes devido à sua capacidade de se reproduzir. No caso dos memes, sua disseminação ocorre por meio da circulação de informações e de ideias de pessoa para pessoa.

Paveau (2021, p. 349), a partir de seus estudos sobre a Análise do Discurso digital, considera que, de modo geral, os memes são “elementos culturais nativos da internet que se propagam na esfera pública por replicação e transformação nas redes e comunidades digitais”. Para a autora, a disseminação dos memes acontece por dois modos de difusão: a replicação e a variação. A replicação diz respeito à difusão de um mesmo meme macro idêntico; enquanto que a variação é a sua difusão com reformulação do texto, da imagem ou de ambos, de modo que a reformulação segue restrições tecnodiscursivas, como a brevidade e a binaridade, a partir da imagem de origem, “raramente identificada por causa do anonimato da produção e do grande número e rapidez das difusões” (Paveau, 2021, p. 353).

Para pensar na constituição dos memes, a autora analisa as imagens macro, consideradas compositórios tecno-verbo-icônicos, por serem uma mistura de imagem e de texto produzidas por gerador ou outra ferramenta técnica que possibilita a repetição e a reformulação de um meme de maneira rápida e numerosa. Desse modo, “a montagem imagem-texto é integradora, isto é, os dois elementos não têm autonomia” (Paveau, 2021, p. 351), pois texto e imagem funcionam juntos produzindo e constituindo sentidos para o meme.

Nesse viés é que os memes são compreendidos como tecnografimos, “uma produção semiótica que associa texto e imagem num compositório nativo da internet” (Paveau, 2021, p. 333), de modo que o sentido se constitui nessa relação verbo-icônica, de texto e de imagem fixa ou animada, na internet. Portanto, os memes constituem “uma memória digital” e ocupam um importante lugar “na elaboração dos discursos *on-line*” (Paveau, 2021, p. 355, grifo nosso).

⁴ Os efeitos de sentido sobre os memes foram retirados do site do Museu dos Memes, disponível em: <https://museudememes.com.br/o-que-sao-memes>. Concordamos com Orlandi (2014) ao descrever o museu como “[...] parte do processo de produção de arquivos, ou seja discursivamente, como discurso documental. E aqui podemos introduzir a afirmação de que os museus são práticas de significação” (Orlandi, 2014, p. 2).

Compreender, então, os memes como constitutivos de memória, é tomá-los, conforme afirmam Surdi, Surdi da Luz e Surdi (2021), como objetos de interpretação, pois por meio deles é possível acessar um discurso que se constitui como heterogêneo e carregado de já-ditos. Assim, para as autoras, sob um olhar discursivo os memes se estabelecem como lugar de “jogo de sentidos, de trabalho da linguagem, de funcionamento da discursividade” (Surdi; Surdi da Luz; Surdi, 2021, p. 52). Isso só é possível, segundo Orlandi (2020), porque a memória, “o saber discursivo que torna possível todo dizer”, é mobilizada no interdiscurso, o qual “disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada” (Orlandi, 2020, p. 29).

Entretanto, neste trabalho, também precisamos considerar o funcionamento da memória que se apresenta no ambiente virtual e que Orlandi (2010) denomina em suas pesquisas como memória metálica. A memória metálica mobiliza a ideia de uma expansão horizontal do enunciado:

A memória da máquina, da circulação, que não se produz pela historicidade, mas por um construto técnico (televisão, computador, etc.). Sua particularidade é ser horizontal (e não vertical, como a define Courtine), não havendo assim estratificação em seu processo, mas distribuição em série, na forma de adição, acúmulo: o que foi dito aqui e ali e mais além vai se juntando como se formasse uma rede de filiação e não apenas uma soma, como realmente é, em sua estrutura e funcionamento. (Orlandi, 2010, p. 9).

Esse funcionamento da memória metálica se dá, por conseguinte, pela informação de massa, pela quantificação e pelo acúmulo de informação pelo digital, não levando, conforme Orlandi (2010), à historicidade dos sentidos. Nessa compreensão, Dias (2019) enfatiza que a textualidade dos memes é garantida pelo jogo entre a repetição e a variedade do sentido dos elementos repetíveis, em que o “mesmo elemento vai produzir sentidos diferentes na relação com distintas formulações, o que permite a regularização do dizer no interior de uma variação regulada, até a saturação” (Dias, 2019, p. 65).

Amparadas nas noções de memória metálica e memória discursiva, buscamos desenvolver a análise na relação dessas duas memórias na constituição do que Dias (2018) atribui de memória digital: “o lugar da contradição, onde a memória escapa à estrutura totalizante da máquina (memória metálica), saindo do espaço da repetição formal e se

inscreve no funcionamento do interdiscurso (memória discursiva)” (Dias, 2018, p. 105). Nessa articulação, em que a natureza de cada memória é distinta, afirma a autora, é possível analisar o modo como o estabilizado no eixo do repetível produz deslocamentos, rompe com o funcionamento da ordem metálica, inscrevendo sentidos na história. Os memes se constituem nessa imbricação da memória metálica, quando ocorre a repetição (a viralização) dos memes, e pela memória discursiva, em que os memes produzem sentidos que se inscrevem no interdiscurso, constituindo memória, num movimento entre a repetição e a possibilidade de deslocamento de sentidos.

Nessa perspectiva, a partir da mobilização do conceito de meme, amparamos esse trabalho no entrecruzamento da memória discursiva e da memória metálica para compreendermos quais sentidos circulam sobre o ensino de língua inglesa no ensino médio, materializados em memes que passam a circular na esfera digital em 2016, ano em que se iniciam as discussões sobre a reforma do ensino médio. Ao trazermos os memes como arquivo, tomamos estes como textos que, segundo Orlandi (2020), são apresentados como discurso cuja “materialidade está escrita na relação com a exterioridade” (Orlandi, 2020, p. 66-67) e que incidem na constituição dos sujeitos e dos sentidos sobre a língua inglesa e seu ensino.

Dos procedimentos de constituição de arquivo e *corpus* de análise

Em uma perspectiva discursiva, o conceito de arquivo assume uma posição relevante e complexa que envolve “o político, as instituições, a memória, as tecnologias, as subjetividades e a interpretação” (Dias, 2018, p. 67). Somado a isso, Dias (2018) ressalta a importância em conhecer o arquivo que circula na esfera digital, já que este é recolocado e sua leitura é direcionada à proliferação de dados que se produzem repetidamente nas diferentes mídias sociais, com fotos, vídeos, compartilhamentos, comentários, enfim, tudo o que é permitido no espaço digital.

Para recortar o arquivo que constitui este artigo, selecionamos dois memes com base em uma pesquisa no *Google* pela sequência de palavras em imagens: “Memes reforma do ensino médio de língua inglesa”. A página nos mostrou 68 imagens que abordavam diversas

questões sobre as recentes mudanças nessa etapa de ensino. Restringimos a busca com base na data da votação da medida provisória (MP) da reforma do Ensino Médio (Brasil, 2016) no ano de 2016. Precisávamos ler o arquivo de uma forma discursiva, procurando delimitar as informações que nos permitissem responder à pergunta de pesquisa.

Nessa busca, memes se repetiam e os demais apresentavam outras discursividades que não nos interessava mobilizar nesse momento. Assim, teve ênfase a regularidade de memes relacionados à obrigação da língua inglesa no currículo da reforma do NEM e ao ensino dessa língua, de modo que selecionamos dois para compor o *corpus* de pesquisa, os quais apresentamos nas Figuras 1 e 2.

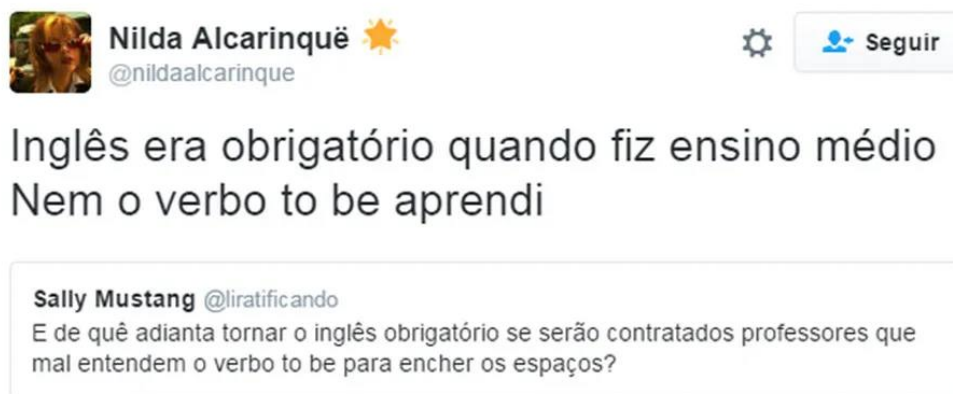


Fig 1 Meme 1. Fonte: Reforma do ensino médio é [...] (2016).

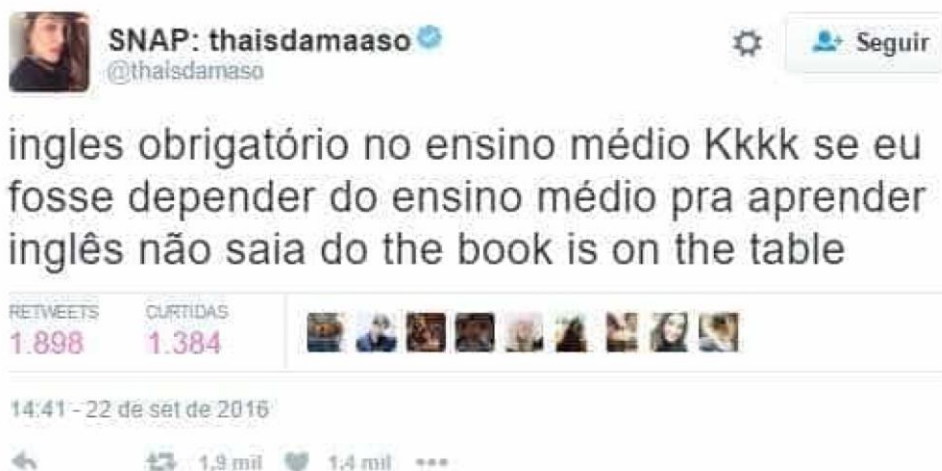


Fig 2 Meme 2. Fonte: Reforma do ensino médio gera [...] (2016).

Os memes selecionados para produzirmos nosso gesto de análise possuem uma característica interessante: são constituídos pela captura de tela de texto. Essa é uma prática, conforme Paveau (2021, p. 337), recorrente nos últimos anos, em que se pode falar de “uma enunciação material visual: material porque ela passa pela elaboração programável dos tecnografismos, e visual porque a imagem é predominante em relação ao texto”.

Nesse sentido, os memes para análise nesta pesquisa, além de circularem no próprio tuíte, também circulam em outras plataformas por meio da captura de tela do tuíte. Tal procedimento, conforme Paveau (2021, p. 341-342), permite compartilhar conteúdos de uma rede a outra, constituindo “uma verdadeira transformação da textualidade, tanto no nível da leitura quanto no nível da recepção”. Assim, a captura da tela constitui um modo de fazer circular e produzir memes que se diferem de sites geradores de memes, como os de imagem macro ou de sites que reproduzem o formato da página do próprio tuíte.

O formato que se repete nos memes é o do tuíte, em suas formas estereotipada e ecológica, compreendidas por Paveau (2021) a partir das configurações do tuíte postas em 2006, ano de sua criação, e 2017, ano de atualizações. A forma estereotipada é a do tuíte simples, que não contém nem ilustração nem compartilhamento, mas é possível visualizar a foto de perfil de usuário, o nome de usuário e o seu pseudônimo, a data do tuíte e a lista de operações possíveis indicadas por ícones. Já a forma ecológica é aquela que permite visualizar outras indicações e elementos, como as respostas e os retuítes, o número de curtidas e de retuítes, os avatares dos tuiteiros e o horário de postagem.

Na captura de tela do meme em formato de tuíte, é possível perceber o modo como o compartilhamento em massa constitui e possibilita, pela memória metálica, circular sentidos que viralizam. Nosso gesto de análise, no entanto, busca avançar a horizontalidade da memória metálica, compreendendo-a, imbricada à memória discursiva, conforme seguimos na próxima etapa.

Representações de ensino de língua inglesa

A partir da constituição do arquivo já há um gesto de interpretação do analista. No batimento entre a descrição e a interpretação buscamos compreender quais sentidos para o

ensino de língua inglesa emergem das textualidades dos memes e constituem representações imaginárias ao ensino dessa língua. Compreendemos a noção de representação imaginária a partir de Pêcheux (2010, p. 81), ao definir que nos processos discursivos o que funciona “é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro”. É nesse jogo de projeções que acontecem as representações imaginárias dos diferentes lugares que constituem o funcionamento do discurso, sempre em relação com suas condições de produção, as quais envolvem o sujeito, a situação e a memória. Portanto, representação não é aqui entendida “como processo cognitivo de compreensão da realidade pelo enunciador, mas como seu imaginário, constituído sócio-historicamente pelas relações com o outro/Outro” (Ghiraldello, 2002, p. 41).

O primeiro meme apresentado, Meme 1 (Figura 1), é composto por dois enunciados. O enunciado na parte superior, *Inglês era obrigatório quando fiz o ensino médio Nem o verbo to be aprendi*, e outro na parte inferior, *E de quê adianta tornar o inglês obrigatório se serão contratados professores que mal entendem o verbo to be para encher espaços*. Ter dois enunciados em uma mesma postagem, em um tuíte, se deve por ser uma repostagem do enunciado que está na parte inferior. Já o Meme 2 (Figura 2) é composto por um enunciado na parte superior: *inglês obrigatório no ensino médio kkkk se eu fosse depender do ensino médio pra aprender inglês não saia do the book is on the table*.

Diante disso, para buscar sentidos que emergem das textualidades em análise, precisamos olhar para os memes

[...] como parte cindida de um fato, ou seja, possui um efeito de sentido ligado à exterioridade do acontecimento, e a processos parafrásticos, uma vez que apresentam retomadas de dizeres que se mantêm e apresentam diferentes efeitos de significação. (Dias, 2018, p. 6).

Assim, segundo a autora, toda vez que um dizer é retomado, há deslocamento de sentidos.

Nesse contexto, nos chamou a atenção que, em ambos os memes, a menção à obrigatoriedade da língua inglesa está associada a um certo descontentamento. Esse estranhamento pode ser compreendido pelo fato de que houve inúmeras manifestações em

todo o país, conduzidas por estudantes que não concordavam com a atual transformação proposta pela política educacional brasileira, que excluía a obrigatoriedade do currículo de disciplinas, tais como a sociologia, a filosofia e as artes e, por outro lado, colocava a obrigatoriedade em uma língua estrangeira.

Cabe lembrar que uma das principais mudanças na reforma do NEM foi a oferta dos Itinerários Formativos que, segundo o documento, visa proporcionar aos estudantes uma maior autonomia para escolher as disciplinas sobre as quais pretendem aprofundar seus conhecimentos (Brasil, 2017). Entretanto, no caso específico do ensino de línguas estrangeiras na reforma do ensino médio, a língua inglesa, que antes era uma opção entre as outras línguas estrangeiras modernas, torna-se obrigatória. Ao mesmo tempo em que se propõem itinerários formativos para escolha dos estudantes, se impõe uma língua estrangeira, de modo que essa questão seja compreendida como algo que está sendo forçosamente introduzido, sem direito à escolha.

Para compreender como essa obrigatoriedade é retomada, nos amparamos nos dizeres de Pfeiffer e Grigoletto (2018), que nos explicam que a Lei n.º 13.415 (Brasil, 2017), em concordância com a BNCC (Brasil, 2018), a partir de uma política de estado da educação no Brasil, estabeleceu “o gesto político e jurídico de imposição legal da língua inglesa como a língua estrangeira obrigatória na escola básica”, na contramão do que antes se propunha como “possibilidade de pluralidade de línguas estrangeiras na textualidade dos documentos legais” (Pfeiffer; Grigoletto, 2018, p. 17). Essa imposição não foi de qualquer língua estrangeira, mas da língua inglesa, e junto a ela todo um conjunto de dizeres e de saberes que constituem representações para as línguas estrangeiras e seu ensino na instituição escolar.

A imposição da língua inglesa como obrigatória veio alicerçada por outra denominação: língua inglesa como língua franca (ILF), destituindo-a da denominação de língua estrangeira. Os estudos sobre a língua inglesa como língua franca fundaram-se na década de 1980 com os trabalhos de Jenkins e Seidlhofer, os quais passaram a questionar o modelo de falante nativo no ensino dessa língua frente aos usos do inglês em contextos multilíngues (Duboc, 2019). No Brasil, o inglês como língua franca ganha ênfase publicamente a partir das mudanças advindas com a BNCC (Brasil, 2018), que iniciou suas discussões a partir de 2010, tendo sido aprovada em 2017 quanto à etapa do ensino fundamental e em 2018 quanto ao ensino médio.

Seidlhofer (2004) considera como língua franca a língua utilizada por falantes que não a têm como língua materna para interagir entre si. Não se trata de uma variedade da língua inglesa, de modo que seus falantes têm um papel importante na constituição e na disseminação dessa língua. Nesse sentido, “a variação em ILF tem sido entendida a partir de outros construtos que não tomam a estabilidade como base” (Gimenez *et al.*, 2015, p. 604). Conforme os autores, o que há não é uma comunidade de fala, mas uma comunidade de prática que se dá na interação dos membros dessa comunidade que negociam e constroem sentidos no momento da interação, sem ter em vista o inglês nativo como modelo. A preocupação recai “com o que motiva o uso variável de recursos linguísticos para alcançarem-se os propósitos comunicativos em diferentes contextos” (Gimenez *et al.*, 2015, p. 600), de modo que a língua passa a ser vista e compreendida como “fluida, dinâmica, híbrida, em evolução constante” (Gimenez *et al.*, 2015, p. 603).

Essa concepção de língua franca traz também questões para o seu ensino. O foco de trabalho inicial da língua inglesa como língua franca tem sido a descrição dessa língua. Para Seidlhofer (2004), o que pode ser proporcionado ao ensino é uma base para que os alunos possam aprender e, posteriormente, ajustar a quaisquer variedades e registros nativos ou não nativos, com base no que as investigações descritivas pretendem estabelecer. Conforme a autora, em um estudo tradicional de língua, se confiava em normas e em objetivos bastante estáveis, de modo que, ao assumir a perspectiva de língua franca, tais certezas são postas em causa, de modo que os professores precisam compreender tais implicações ao ensino dessa língua para que seja constituída como língua franca.

Gimenez *et al.* (2015) consideram que os estudos que compreendem a relação do ILF ao ensino ou à formação de professores de línguas ainda são incipientes, tendo alguns trabalhos que articulam os sentidos de língua e o modo como sua ressignificação pode impactar no ensino. O que se tem é “uma visão otimista, é premissa nossa que a perspectiva do ILF oferece a possibilidade de não apenas pluralizar o inglês, mas de dar-lhe novos sentidos, novas formas, novas cores, novos contornos” (Gimenez *et al.*, 2015, p. 615). Esse otimismo nos chama a atenção e nos permite estabelecer relações com a escolha feita por esta concepção nos documentos oficiais do ensino de línguas na educação básica.

Nos dizeres de Seidlhofer (2004) e de Gimenez *et al.* (2015) ressoam efeitos de sentido de uma língua inglesa que se quer (re)significar, do mesmo modo que seu ensino. Tais

dizeres retomam uma memória que constitui o ensino de línguas estrangeiras pautado em normas, “verbo tobe” (Meme 1), e em um ensino não plural da língua, “the book is on the table” (Meme 2), de modo que a formação de professores perpassa e constitui também sentidos a essa memória, “E de quê adianta tornar o inglês obrigatório se serão contratados professores que mal entendem o verbo to be para encher espaços?” (Meme 1).

Em nossa leitura, entendemos que no funcionamento desses memes ressoam efeitos de sentido de que o ensino de língua inglesa como língua estrangeira estaria ligado a um ensino tradicional de língua, pautado em normas e em métodos de repetição, tendo como modelo uma língua inglesa dominante, e o desejo de professores nativos dessa língua. Já a língua inglesa como língua franca, buscaria (re)significar essa memória, destituindo um modelo de língua e de falante, bem como o modo de constituição de seu ensino, que teria como foco a interação.

Apresentamos anteriormente que os memes enquanto objeto de interpretação nos possibilitam acessar discursos heterogêneos e permeados por já-ditos (Surdi; Surdi da Luz; Surdi, 2021, p. 52). Com base nisso, buscamos identificar como essa memória que acompanha o ensino de língua inglesa na educação básica se ressignifica e se atualiza nesse dito novo modelo, com suas novas características e traçados, a partir de sentidos já existentes, de já-ditos, que retornam nesse discurso ressignificado. A obrigatoriedade, o descontentamento e a metodologia de ensino aliados à formação dos professores estão imbricados, de modo que, como nos diz Orlandi (2020), nenhum dizer é transparente, mas carregado de ideologia. Assim, nossa leitura dessa história se dá a partir da perspectiva de diferentes autores que (re)fazem esse trajeto nas condições sócio-históricas-ideológicas brasileiras.

Começamos nosso percurso com Polidório (2014), ao apresentar o início do século XIX como marco inicial do ensino de língua inglesa no Brasil, mais precisamente, no ano de 1809. Com um método pautado na gramática-tradução⁵ e/ou método clássico, a língua inglesa e a francesa eram obrigatórias no sistema escolar. O autor destaca que a leitura e a escrita eram de suma importância, e as regras gramaticais eram mobilizadas a partir da tradução de textos. O método utilizado tinha como objetivo desenvolver as habilidades do aluno para a literatura e constituir uma disciplina de caráter intelectual. Apesar de ser voltada para o

⁵ Conforme o autor, este método é oriundo da Alemanha. Já em solo norte-americano, sua denominação era método prussiano.

intelecto, o autor destaca que o objetivo do ensino de língua inglesa, naquela época, era produzir mão de obra.

Em um momento posterior, temos a Reforma de Francisco Campos que, nas falas de Polidório (2014), enfatiza as “línguas modernas” (alemão, inglês e francês). Para Leffa (1999), a reforma de 1931 teve mudanças significativas de conteúdo e de metodologias nas línguas. O autor destaca que não houve aumento da carga horária, mas sim, uma diminuição do espaço do latim. Nesse momento, o método direto, aplicado na França, no ano de 1901, ganha espaço, e o ensino da língua é mobilizado por meio da própria língua. Assim, destaca-se “a do Professor Carneiro Leão que, no espírito da reforma, introduziu o método direto no Colégio Pedro II no Rio de Janeiro, em 1931, experiência relatada em detalhes no livro que publicou em 1935, o ensino das línguas vivas” (Leffa, 1999, p. 8).

Cabe destacar, para esse momento, que o contexto político e econômico influenciou nas discussões sobre a estrutura do ensino no Brasil. Machado, Campos e Saunders (2007) ressaltam que o discurso do presidente do país daquela época, Getúlio Vargas, era de reconstrução nacional. Nessa perspectiva, segundo as autoras, no que se refere ao sistema educacional, houve a necessidade de expandir o ensino público no país voltado, principalmente, para o ensino técnico e profissional, sendo a língua inglesa uma forma de acesso ao mercado de trabalho.

Entretanto, segundo as autoras, o método direto não obteve sucesso naquele momento, pois se necessitava de professores de idiomas modernos que tivessem uma formação pedagógica e linguística de acordo com um programa avançado, e havia certa carência desses profissionais que atendessem aos requisitos solicitados. As autoras destacam que, mesmo não se efetivando a proposta do método direto, a ideia do professor Carneiro Leão ao implantar o método no Colégio Pedro II foi fundamental para ampliar o ensino de línguas no país.

Embora houvesse um leque de possibilidades para as línguas estrangeiras, destacamos ser o discurso da obrigatoriedade e da falta de professores capacitados que atravessam o ensino de língua inglesa na primeira metade do século XX. Cabe ressaltar também as modificações que ocorreram referentes ao tempo destinado às línguas. Para que algumas línguas pudessem ganhar seu espaço, outras precisavam ter a carga horária diminuída.

Talvez essa história poderia ter sido contada diferente para o ensino de língua inglesa nas escolas básicas, e aqui nos referimos às públicas. Conforme Polidório (2014), temos a

Reforma Capanema, em 1942, que contribuiu significativamente para o ensino de línguas estrangeiras no país. O autor destaca uma carga horária ampliada com 35 horas semanais em que eram desenvolvidas as quatro habilidades, a saber, leitura, escrita, compreensão oral e comunicação. Machado, Campos e Saunders (2007) destacam que os objetivos do ensino da língua estavam relacionados aos processos educativos para contribuir com a observação e a reflexão e, também, ligados ao âmbito cultural que se destinava ao conhecimento da civilização estrangeira e da tradição e de ideais de outros povos. Para Leffa (1999), a reforma Capanema foi, para as línguas estrangeiras, “anos dourados” e, embora criticada pela sua exaltação ao nacionalismo, os alunos tinham a oportunidade de estudar latim, francês, inglês e espanhol.

Machado, Campos e Saunders (2007) relatam que, após a Segunda Guerra Mundial, houve uma necessidade e um desejo maior para aprender inglês. Isso estava atrelado, principalmente, a uma dependência econômica maior do Brasil em relação aos Estados Unidos: “Com a produção cultural estadunidense veio a língua inglesa que, lentamente, foi invadindo o espaço onde predominava soberana a língua francesa. Assim, falar inglês nas últimas décadas passou a ser um anseio das populações urbanas” (Machado; Campos; Saunders, 2007, p. 5).

Entretanto, como destaca Polidório (2014), a LDB de 1961 (Brasil, 1961) foi um retrocesso para o ensino de línguas no país. A lei em questão retirava a obrigatoriedade do ensino de línguas estrangeiras e deixava aos estados a opção por incluí-las no currículo.

As LDBs de 1961 e de 1971 ignoram a importância das línguas estrangeiras ao deixar de incluí-las dentre as disciplinas obrigatórias: Português, Matemática, Geografia, História e Ciências. As duas LDBs deixaram a cargo dos Conselhos Estaduais decidir sobre o ensino de línguas. Desde então, cresce a opção pelo inglês e, nos últimos trinta anos, observa-se uma explosão de cursos particulares de inglês, com a intensificação do senso comum de que não se aprende língua estrangeira nas escolas regulares. (Machado; Campos; Saunders, 2007, p. 5).

Esse cenário só é alterado com a LDB de 1996 (BRASIL, 1996), que determina a obrigatoriedade de uma língua estrangeira na parte diversificada do currículo e uma segunda língua em caráter optativo de escolha da comunidade escolar. Como complemento para a

LDB, em 1998 são constituídos os Parâmetros Curriculares nacionais (PCNs) (Brasil, 1998) que, conforme o documento, funcionam como sugestões para o ensino de língua inglesa.

Conforme Souza (2003, p. 337), a política curricular no Brasil produziu, principalmente com os PCNs (BRASIL, 1998), “um lugar idealizado e de referência para o professor ‘atualizado’”, constituindo-se como um discurso verdadeiro sobre o saber produzido na escola. Para a autora, o documento como uma prática curricular define os conhecimentos e o modo como eles devem ser organizados, isto é, como o professor deve adequar e moldar a sua prática, assim como sua conduta no espaço escolar. O documento torna-se, assim, detentor de um conhecimento totalizante que o professor deve se apropriar em sua prática pedagógica. Nesse sentido, a autora analisa a prevalência da voz do mestre sobre a do aluno constituindo a discursividade do documento, de modo que, de maneira semelhante ao do aluno, o professor também quer alcançar um ideal: ser o melhor aluno, dominando os PCNs (Brasil, 1998). “Nessa perspectiva, constrói-se a identidade do professor enquanto ‘problema’ (analogia com o chamado ‘aluno-problema’)” (Souza, 2003, p. 348), ao não dominar o documento, de modo que a responsabilidade sobre o descontentamento do ensino de língua inglesa recai sobre o próprio professor, como aqueles que *mal entendem o verbo to be* (Meme 2).

Retomando Machado, Campos e Saunders (2007), vislumbramos que as idas e as vindas da inserção do inglês no currículo fomentaram discursividades sobre o ensino e a aprendizagem dessa língua, ancoradas, principalmente, em discursos da falta - falta de qualidade, de professores capacitados, de estrutura adequada. Esses são resquícios presentes até hoje e que alimentam o imaginário de que não se aprende inglês na escola, cenário que nos permite ler os memes no tempo presente, tal qual, podemos analisar no enunciado do Meme 2: *se eu fosse depender do ensino médio pra aprender inglês não saia do the book is on the table*. Na formulação em questão é possível compreender que a língua inglesa da escola é interpelada pelo discurso da oralidade que ratifica que o ensino de inglês da educação básica está pautado somente em estruturas gramaticais descontextualizadas e simplórias, irrelevantes para a comunicação; a língua da falta constitutiva do ensino de língua inglesa.

Na formulação do Meme 1, *E de quê adianta tornar o inglês obrigatório se serão contratados professores que mal entendem o verbo o verbo to be para encher espaços*, ressoa além de uma memória de falta e de responsabilização do professor, um imaginário, conforme Souza (2003, p. 348), “do senso comum que concebe a figura do professor [...] como lugar de

dizer desvalorizado socialmente”. Essa desvalorização, para a autora, coloca em dúvida a própria relação do professor com parte do conhecimento com o qual ele lida na escola, de modo que é recorrente enunciados como o do Meme 1, “quanto ao eterno ‘retorno ao verbo tobe’, produzindo sentidos que circulam, construindo um lugar de efeito generalizante para o professor, o qual, em relação a uma concepção de conhecimento totalizante, fica sem lugar” (Souza, 2003, p. 348).

Importa também destacar que, embora a sociedade percebesse a importância da inserção das línguas estrangeiras nos currículos, as políticas educacionais não sustentavam a qualidade do ensino nas escolas, deixando a responsabilidade somente a um sistema de ensino, e de certo modo, ao professor. Isso fez com que as classes mais privilegiadas buscassem nas escolas de idiomas ou com professores particulares desenvolver os conhecimentos na língua, enquanto as classes menos privilegiadas ficavam à margem desse conhecimento.

Considerações finais

Neste trabalho buscamos lançar sentidos sobre os dizeres que constituem o ensino de língua inglesa nas condições de reforma do NEM, que emergiram no ano de 2016. Já em um movimento de análise, ao buscarmos por memes sobre a reforma do ensino médio, nos chamou a atenção a menção à obrigatoriedade da língua inglesa estar relacionada a um certo descontentamento, conforme os dois memes selecionados para compor o *corpus* deste estudo. Dessa forma, a partir da AD franco-brasileira e tendo por base alguns trabalhos publicados sobre a história do ensino de língua inglesa no Brasil, compreendemos que nas discursividades que analisamos os sentidos para o ensino de língua inglesa filiam-se a representações imaginárias ao ensino dessa língua, as quais se filiam a determinada memória.

O cenário que perscrutamos pela história do ensino da língua inglesa, conforme narrado por diferentes autores, nos auxiliou na compreensão dos memes relacionados à reforma do ensino médio no presente. Assim, observamos nas análises que as distintas propostas apresentadas ao longo dos anos carregam fortemente o discurso da obrigatoriedade atrelada à falta e à escassez.

Este fato é menos evidente na primeira metade do século XX, período em que as línguas estrangeiras desfrutavam de um *status* superior. O discurso da reconstrução nacional que acompanhou o pós-guerra influenciou também o ensino brasileiro, com a necessidade de expansão das escolas públicas pelo país, principalmente voltadas ao ensino técnico e profissional. Nesse movimento, verificamos uma crescente importância atribuída à língua inglesa, a qual se tornou essencial para o acesso ao mercado de trabalho. No entanto, a posição elevada que lhe foi conferida acabava por subestimar a relevância das demais línguas estrangeiras.

A necessidade de adotar as metodologias desenvolvidas em outros países permitiu a introdução de novas abordagens no ensino. No entanto, a partir da historicização que delineamos juntamente com o gesto analítico, podemos compreender que muitas dessas abordagens encontraram obstáculos devido à escassez de professores com formação para atender aos requisitos demandados pela disciplina da época (Machado; Campos; Saunders, 2007). Na segunda metade do século XX, mais precisamente com o início da LDB (Brasil, 1961), percebemos uma mudança significativa no cenário do ensino de línguas estrangeiras, o que teve um grande impacto na posição que essas línguas passaram a ocupar no currículo. Ao retirar a obrigatoriedade, surgiram carências notáveis, como a falta de professores qualificados com formação na área, de abordagens pedagógicas significativas e de materiais adequados. Tais situações podem ter contribuído para a formação do imaginário que persiste até os dias de hoje e que é refletido nos memes em análise, os quais propagam a ideia de que não há aprendizado de inglês na escola.

Transcorreram mais de duas décadas desde a promulgação da LDB de 1996 (Brasil, 1996) até a implementação da nova reformulação curricular, com a BNCC (Brasil, 2018). Estamos diante da construção de um novo cenário educacional e como resultado desse processo, agora temos a reintrodução da obrigatoriedade de uma língua estrangeira, sendo o inglês a escolha padrão a partir do sexto ano do ensino fundamental até o término do ensino médio na educação básica. Como vimos, no Brasil o inglês como língua franca ganha ênfase publicamente a partir das mudanças advindas com a BNCC (Brasil, 2018) e levanta desafios para o ensino dela. De modo a contrastar com o ensino tradicional de línguas, que se baseia em normas estáveis, ao questionar as incertezas, a nova abordagem exige que os professores compreendam suas implicações. Entretanto, segundo Gimenez *et al.* (2015), os estudos sobre

a relação entre língua franca e o ensino, e/ou formação de professores de línguas, ainda estão em estágios iniciais, com poucos trabalhos abordando como a redefinição da língua franca pode afetar o ensino.

Consideramos que os enunciados que constituem o Meme 1 e o Meme 2 funcionam inscritos em uma memória que permeia a inserção (ou não) de uma língua estrangeira no currículo da educação básica, frente às principais mudanças que ocorreram no sistema escolar. Muitas foram as propostas, ao longo dos anos, que colocavam a importância das línguas estrangeiras no currículo escolar em dúvida, fato que, como podemos analisar, ressoa e (re)atualiza-se na memória constituída pela falta e escassez, vindo a emergir nas textualidades dos memes produzidos em condições de formulação e de publicação das mudanças do NEM.

Referências

BRASIL. *Novo Ensino Médio* – Perguntas e respostas. Brasília, DF: MEC, [20--?]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em: 15 mar. 2023.

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da Nação*: Brasília, DF, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 24 out. 2023.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação. Brasília, DF: Casa Civil, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 24 out. 2023.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília, DF: MEC, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>. Acesso em: 24 out. 2023.

BRASIL. Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 2016. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>. Acesso em: 24 out. 2023.

BRASIL. *Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Brasília, DF: Secretaria-Geral, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/13415.htm. Acesso em: 17 jun. 2023.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 24 out. 2023.

DIAS, C. *Análise do discurso digital*: sujeito, espaço, memória e arquivo. Campinas: Pontes, 2018.

DIAS, C. Textualidades seriadas: entre a repetição, a regularização e o deslocamento, o caso dos memes. *RASAL*, Caba, n. 2, p. 55-74, 2019. Disponível em: <https://rasal.sael.org.ar/index.php/rasal/article/view/82>. Acesso em: 5 abr. 2022.

DIAS, C. Considerações do Texto pelo digital. In: PFEIFFER, C. et al. *Língua, Ensino, Tecnologia*. Campinas: Pontes, 2020.

DUBOC, A. P. M. Falando francamente: uma leitura Bakhtiniana do conceito de “inglês como língua franca” no componente curricular Língua Inglesa da BNCC. *Revista da Anpoll*, Florianópolis, v. 1, n. 48, p. 10-22, 2019. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1255>. Acesso em: 24 out. 2023.

FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/152508>. Acesso em: 24 out. 2023.

GHIRALDELO, C. As representações de língua materna: entre o desejo de completude e a falta do sujeito. 2002. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

GIMENEZ, T. et al. Inglês como língua franca: desenvolvimentos recentes. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 15, n. 3, p. 593-619, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/MYDYbjDqBK4SNBvxg6DBfjS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 out. 2023.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*, [s. l.], n. 4, p. 13-24, 1999. Disponível em: <https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf>. Acesso em: 24 out. 2023.

MACHADO, R.; CAMPOS, T. R.; SAUNDERS, M. C. História do ensino de línguas no Brasil: avanços e retrocessos. *Helb: história do Ensino de Línguas no Brasil*, [s. l.], ano 1, n. 1, não paginado, 2007. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-1-no-1-12007/98-historia-do-ensino-de-linguas-no-brasil-avancos-e-retrocessos>. Acesso em: 24 out. 2023.

ORLANDI, E. P. A contrapelo: incursão teórica na tecnologia: discurso eletrônico, escola, cidade. *Rua*, Campinas, v. 16, n. 2, 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8638816>. Acesso em: 24 out. 2023.

ORLANDI, E. P. Discursos e museus: da memória e do esquecimento. *Entremeios*, Buenos Aires, v. 9, p. 11-20, 2014. Disponível em: <http://www.entremeios.inf.br>. Acesso em: 24 out. 2023.

ORLANDI, E. P. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 13. ed. Campinas: Pontes, 2020.

PAVEAU, M. A. *Análise do Discurso Digital: dicionário das formas e das práticas*. Campinas: Pontes, 2021.

PÊCHEUX, M. Papel da memória. In: ACHARD, P. *et al. Papel da memória*. Campinas: Pontes, 1999.

PÊCHEUX, M. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Tradução: Bethania S. Mariani *et al.* 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.

PFEIFFER, C.; GRIGOLETTO, M. Reforma do Ensino Médio e BNCC – Divisões, Disputas e Interdições de Sentidos. *Revista Investigações*, Pernambuco, v. 31, n. 2, p. 9-25, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/237561>. Acesso em: 12 jul. 2023.

POLIDÓRIO, V. O ensino de língua inglesa no Brasil. *Travessias*, Cascavel, v. 8, n. 2, p. e10480, 2014. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/10480>. Acesso em: 24 out. 2023.

REFORMA DO ENSINO MÉDIO É alvo de memes nas redes sociais. *GI*, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/reforma-do-ensino-medio-e-alvo-de-memes-nas-redes-sociais.ghtml>. Acesso em: 24 out. 2023.

REFORMA DO ENSINO MÉDIO GERA memes na web; confira. *Brasil ao Minuto*, [s. l.], 2016. Disponível em: <https://www.noticiasao minuto.com.br/brasil/283411/reforma-do-ensino-medio-gera-memes-na-webconfira>. Acesso em: 24 out. 2023.

SEIDLHOFER, B. *Research perspectives on teaching English as a Lingua Franca*. Annual Review of Applied Linguistics. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

SOUZA, D. M. Identidade Transversal e política de verdades: políticas curriculares e a construção da identidade do professor de línguas estrangeiras. In: CORACINI, M. J. (org.) *Identidade e Discurso*. Campinas: Editora Unicamp, 2003.

SURDI, M. I.; SURDI DA LUZ, M. N.; SURDI, M. S. Representações sobre o sujeito-professor no contexto de pandemia: o que os memes têm a nos dizer. In: PETRI, V. *et al. Ditos e não ditos: Discurso da, na e sobre a pandemia*. Campinas: Pontes, 2021.

“The book is on the table”: senses about English language teaching on high school reform materialized on memes

Abstract: In this article we analyze which meanings about the teaching of the English language circulate in memes about the High School Reform and which traces of a memory function in this archive producing imaginary representations in the teaching of this language. We emphasize the discursive analysis of memes that address the mandatory inclusion of the English language in the New High School (NEM) curriculum, therefore we selected two of these memes to compose the research corpus that is based on the theoretical-methodological perspective of Discourse Analysis (AD) of Franco-Brazilian line. We mobilize concepts of discursive memory, metallic memory, digital memory and imaginary representations for the analysis. We launch lines that weave a historicity for English language teaching, which went through different conditions of production, from which the digital started to constitute other forms of textualities that produce subjects and meanings. It was possible to understand that over the years many proposals have emerged that cast doubt on the importance of foreign languages in the school curriculum. This was due to the need for qualified teachers to conduct the approaches and an adequate structure. This scenario resonates and is (re)updated in the memory that emerges from the textualities of memes produced under the conditions of formulation and publication of the NEM changes.

Keywords: High school reform; English language teaching; Memes.

Recebido em: 24 de outubro de 2023.

Aceito em: 4 de dezembro de 2023.