

RELAÇÕES DE PODER:
ANÁLISE DO DISCURSO DE DUAS ESCOLAS IDIOMAS

Autora: Marla Soares dos Santos
Orientadora: Profa. Dra. Carmen Z. Bolonhini

INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA

MARLA SOARES DOS SANTOS

**RELAÇÕES DE PODER:
ANÁLISE DO DISCURSO DE DUAS ESCOLAS IDIOMAS**

Dissertação apresentada à Comissão Julgadora do Departamento de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Carmen Zink Bolonhini

UNICAMP
Instituto de Estudos da Linguagem
2009

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - Unicamp

Sa59r Santos, Marla Soares dos.
Relações de poder : análise do discurso de duas escolas de idiomas / Marla Soares dos Santos Yamamoto. -- Campinas, SP : [s.n.], 2009.

Orientador : Carmen Zink Bolonhini.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Língua estrangeira. 2. Língua inglesa - Estudo e ensino. 4. Análise de discurso. I. Bolonhini, Carmen Zink. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

oe/iel

Título em inglês: Power relations: analyzing two school languages discourses.

Palavras-chaves em inglês (Keywords): Foreign language; English Language - Learning and teaching; Discourse analysis.

Área de concentração: Língua Estrangeira.

Titulação: Mestre em Linguística Aplicada.

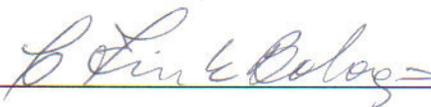
Banca examinadora: Profa. Dra. Carmen Zink Bolonhini (orientadora), Prof. Dr. Sérgio Ernesto Bertoldo e Profa. Dra. Maria Onice Payer.

Data da defesa: 27/02/2009.

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada.

BANCA EXAMINADORA:

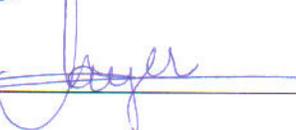
Carmen Zink Bolonhini



Ernesto Sérgio Bertoldo



Maria Onice Payer



Suzy Maria Lagazzi Rodrigues

Telma Domingues da Silva

IEL/UNICAMP
2009

Dedico este trabalho a duas pessoas que sempre acreditaram nos
meus sonhos e que nunca mediram esforços
para transformá-los em realidade.
Todas as palavras ainda seriam insuficientes
Para expressar meu sentimento.

Para minha avó, Marlene
e
Para meu esposo, Alan
Todo meu carinho e agradecimento

A uma, por tudo que sou,
Ao outro, por tudo que amo.

AGRADECIMENTOS

À Carmen, *meine liebe*, por ter me acompanhado na maior parte de minha vida acadêmica. Incentivando, motivando e acreditando, todas as vezes em que eu mesma não achava mais que fosse possível. Sem ela, esse trabalho simplesmente não teria se concretizado. Por ser orientadora, amiga, e exemplo de comprometimento e ética profissional, meu sincero respeito, admiração e carinho.

Aos Profs. Ernesto Bertoldo e Onice Payer pela troca de idéias e pelas sugestões no exame de qualificação.

Aos professores do IEL, que tanto me ensinaram. Por não poder citar todos, deixo aqui alguns nomes que serão capazes de representar muito bem o Instituto: Haqira Osakabe (in memoriam) e Miriam Gárate, do DTL. Maria Augusta Bastos do DLA. Paulo Sérgio Vasconcellos, do DL. Nomes que tanto contribuíram, ao longo de minha graduação, para confirmar que minha escolha profissional fora acertada. Gostaria de citar ainda os Profs. Eduardo Guimarães e Eni Orlandi, com quem tive contato nos cursos de Pós-Graduação e com quem pude compartilhar leituras e conversas decisivas para o meu trabalho.

Aos amigos que tornaram essa caminhada mais feliz. Janaísa, Gabi Schumm, Fernanda, Fabiano, André, Tati, Lívia, Gil e tantos outros. Eles representam o que o IEL me deu de melhor: histórias, lembranças, vida. Agradeço também aos amigos que fiz na trajetória deste trabalho. Ju, Cássia, Adilson, César, Carla, Rose, Josy... Estamos nessa estrada juntos, há tempos, compartilhando leituras, inseguranças, sonhos, trabalho, alegrias...

À equipe da biblioteca, sempre tão solícita e competente. Nós, alunos, somos seus eternos devedores. Aos funcionários da Secretaria de Pós do IEL, especialmente, à Rose, por sempre me “salvar”, esclarecendo minhas dúvidas.

Ao CCBEUC que, gentilmente, cedeu material para este trabalho.

À CAPES, pelo financiamento que proporcionou a realização deste trabalho.

À minha família, pelo apoio incondicional, e por tantos domingos de muita conversa, sempre regadas à boa comida e muitas risadas.

A Deus, por permitir que tantas pessoas especiais façam parte da minha vida.

“Hoje eu me sinto mais forte,
Mais feliz, quem sabe?
E só levo a certeza de que muito pouco
eu sei
Ou nada sei...
É preciso amor pra poder pulsar,
É preciso paz pra poder sorrir,
É preciso a chuva, para florir.”

Almir Satter

RESUMO

Nosso propósito neste trabalho é analisar e compreender aspectos que se dão no ensino/aprendizagem de LI no espaço das escolas de idiomas e as relações que se dão nesse espaço em uma perspectiva discursiva e, por conseguinte, histórica. Mais especificamente, investigamos aspectos discursivos presentes nos discursos produzidos por duas instituições de ensino de LI, que representam, a nosso ver, boa parte da história do ensino/aprendizado de LEs no país. Para tanto, analisamos enunciados de dois conjuntos distintos. De um lado, estudamos textos produzidos pelas escolas por ocasião de datas comemorativas da fundação das mesmas e, de outro, o *corpus* discursivo se constituiu de textos publicitários dessas mesmas escolas, para que pudéssemos acompanhar como essas instituições falaram de si ao longo dos anos e como ofereceram seus serviços à sociedade.

Com o desenvolver de nossas análises, percebemos que ao longo de sua história, as escolas que escolhemos construíram, através de suas propagandas, uma rede discursiva em que os sentidos produzidos sobre o ensino/aprendizagem de LI significam os alunos, os professores e dois dos ambientes onde o ensino/aprendizado de línguas pode se dar: a própria escola de idiomas e a escola regular. Estes sentidos, produzidos no jogo entre o dito e o não-dito estabelecem relações de poder entre os ambientes e entre a(s) língua(s) ensinadas nesses lugares. Enquanto a escola regular se vê capaz de oferecer somente o inglês *ruim*, a escola de idiomas se dispõe a atender à demanda do mercado oferecendo o inglês *bom*, completando o sujeito com aquilo que lhe *falta*. E o que vai lhe garantir o *sucesso*. Esses sentidos parecem funcionar no apagamento de outros sentidos possíveis para todos aqueles que participam do processo de ensino/aprendizagem, deixando os sujeitos (quase) sem saída.

Palavras-chave: 1. língua estrangeira; 2. língua inglesa – estudo e ensino; 3. análise de discurso

SUMMARY

Our purpose in this study is to analyze and understand things that occur in English language teaching / learning process in the space of language schools and the relationships that occur in this space from a discursive, and therefore historical, perspective. More specifically, we investigated discursive aspects in speeches produced by two language schools, which represent, in our view, much of the history of teaching / learning foreign languages in Brazil. In order to do so, we separated our *corpus* into two groups. On one hand, texts produced by the schools in order to celebrate each school foundation and, on the other hand, the discursive corpus consisted of advertising of these schools, so that we could monitor how these institutions have spoken about themselves over the years and offered their services to brazilian learners.

With the development of our analysis, we see that throughout its history, the schools we chose tried to build, through their advertisements, a network in which the discursive meanings produced on the teaching / learning of English language meant students, teachers and two of the environments where teaching / learning of languages can take place: the language schools and the regular schools. These meanings produce a game between what is said and what is not said establishing power relations among and between the environment (s) language (s) mentioned. While the regular school are able to offer only what can be called *bad* English, the language school are available to meet the demands offering *good* English, completing the subject with what he feels like he does not have. And what will, according to market laws, guarantee the *success*. These meanings seem to work in the erasure of other possible ways for those involved in the process of teaching / learning, leaving the subject (almost) without options.

Keywords: 1. Foreign language; 2. English language – learning and teaching 3. Discourse Analysis

ÍNDICE

RESUMO	13
SUMMARY	15
1. INTRODUÇÃO	19
1.1 Contextualização	19
1.2 Objetivos	20
1.3 Justificativa	20
1.4 A Construção do <i>Corpus</i> e a AD	21
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	23
2.1 A Origem dos Estudos sobre a Linguagem	24
2.2 Legado Grego: dos Grammatici Romanos aos Humanistas do Renascimento	26
2.3 Variedade de Línguas: a Base para os Estudos Comparativos	28
2.4 Século XX e o Estruturalismo: Saussure e as Dicotomias	29
2.5 Análise de Discurso: História, Ideologia e Inconsciente se Encontram na Língua	31
2.5.1 Linguagem e Discurso	33
2.5.2 Sujeito, Ideologia e Sentido	34
2.5.3 Formação Discursiva e Interdiscurso	35
2.5.4 Semântica Histórica da Enunciação	38
3. SUBJETIVIDADE E PROCESSOS IDENTITÁRIOS	39
3.1 O Renascimento, o Capitalismo e o Homem Moderno	40
3.2 A Linguagem e a Subjetividade	43
3.2.1 A Linguagem e a Subjetividade na AD	45
3.3 Subjetividade e Processos Identitários em Tempos de Globalização	47
3.4 O Processo Identitário do Falante de Línguas Estrangeiras	50
4. PRIMEIRA ESCOLA ANALISADA: APRESENTAÇÃO DOS DADOS	57
4.1 O Centro Cultura Brasil-Estados Unidos em Campinas: uma história de Filantropia e União entre os Povos na Base do Saber	58
4.2 Análise de Três Campanhas do CCBEUC: décadas tão distantes, Formulações tão Próximas	64
4.2.1 Anos 60 e 70	64
4.2.2 Anos 90 e o Aparecimento do Discurso da Globalização	71
4.3 Primeiras Considerações	72
5. INSTITUTO DE IDIOMAS YÁZIGI: A VOZ DE UMA OUTRA EI NA HISTÓRIA DO ENSINO/APRENDIZAGEM DE LES NO BRASIL	75
5.1 Cenário	76

5. 2 Em Busca da Padronização: Criação de Metodologia e Material Didático	78
5.2.1 Material Didático Exclusivo: uma questão de estratégia comercial	79
5.3 Marketing, Mídia e expansão da rede	82
5.4 As Escolas de Idiomas e o Sistema de Franquias	86
5.4.1 O Yázigi e o Franchising no Brasil: Histórias que se misturam	87
6. ANÁLISES DE ALGUNS ENUNCIADOS	93
6.1 Anos 1950. O surgimento do Yázigi: os primeiros passos para uma identificação	93
6.2 Anos 1990 e a Globalização	95
6.3 Situação Atual	98
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	111

1- INTRODUÇÃO

“Existe em muita gente,
penso eu, um desejo
semelhante de não ter de
começar (...).”
M. Foucault

1.1 - Contextualização

O presente estudo teve origem ainda durante nosso período de graduação e é resultado da confluência entre duas posições-sujeito distintas e, de certo modo, conflitantes: a professora de Língua Estrangeira (Inglês) em uma escola regular de ensino fundamental e médio e a professora da mesma LE em uma escola de idiomas. As duas instituições estão situadas em uma cidade da Região Metropolitana de Campinas (RMC). O conflito a que nos referimos acima e que deu base para o trabalho refere-se à freqüente comparação feita por alunos e professores entre o aprendizado de LEs nas diferentes instituições. Por um lado, existe um imaginário a respeito dos professores de Escolas de Idiomas (EIs), que são considerados pelos alunos como bem preparados para o ensino. Por outro lado, os professores de Escolas Regulares (ERs), são considerados pelos alunos como pouco preparados. Além disso, eles trabalham em ambientes com poucos recursos didáticos se comparados àqueles oferecidos pelas EIs. Estando assim, em um determinado momento da carreira, trabalhando nos dois ambientes e sendo afetada pelos dois tipos de formulação e por esses diferentes efeitos de sentido sobre ensino/aprendizagem de LE nos dois lugares, surgiram questionamentos que, mais tarde, e à luz do arcabouço teórico da Análise de Discurso materialista (AD), fizeram-nos refletir sobre nossa história como aluno e professor da LE em questão nos dois ambientes. Com tais questionamentos ainda bastante vagos, buscamos no aprofundamento das leituras, na participação no grupo de pesquisa “Discurso e instituições: histórias que fazem história”¹, da Unicamp, coordenado pela professora Carmen Zink Bolonhini, e no encontro

¹ Para maiores informações sobre o grupo e seus membros, consultar o site: <http://www.unicamp.br/iel/dihistoria>

com colegas (também professores e, outrora, aprendizes de LE), delimitar o que viriam a ser nossas perguntas de pesquisa, bem como a escolha de um *corpus* discursivo para a análise.

1.2 – Objetivos

A partir dessas reflexões, ficam assim definidos os objetivos que orientam nossa análise:

a) Investigar aspectos discursivos dos textos produzidos por duas escolas de Idiomas presentes na cidade de Campinas, observando o que tais instituições dizem de si tanto no plano institucional (textos com a história das instituições analisadas), quanto no plano comercial (através da análise de textos publicitários).

b) Compreender como os textos mencionados acima contribuem para a construção de um discurso de qualidade de ensino dessas instituições, desconsiderando quaisquer outros lugares de aprendizagem da LI.

1.3 – Justificativa

Podemos supor que nos encontramos em um momento de expansão em número e em participação na economia brasileira das EIs, (citamos como exemplo, a inclusão de redes de franquias de escolas de idiomas nas listas de empresas mais bem sucedidas do país em órgãos especializados como a ABF e o SEBRAE, além de publicações da mídia especializada e do que as próprias escolas divulgam em seus sites sobre os números de sua expansão). Uma das consequências desse discurso é que as ERs ocupam a posição daqueles que não são capazes de ensinar tão bem quanto as EIs. Desse modo, e tendo em vista a importância do contexto histórico para o quadro teórico que embasa este estudo, entendemos como necessária a observação das condições de produção do processo que viabilizou a instalação das Escolas de Idiomas no Brasil. Além disso, percebemos a necessidade de investigar as consequências geradas pela presença destas

instituições para o ensino e aprendizagem de LE bem como as relações com os estabelecimentos de ensino da rede oficial.

1.4 - A Construção do *Corpus* e a AD

Como postula Orlandi “Um dos primeiros pontos a considerar, se pensamos a análise, é a constituição do *corpus*” (2003, p. 62). A autora também afirma que o *corpus* é inesgotável, “Isto porque, por definição, todo discurso se estabelece na relação com um discurso anterior e aponta para um outro.” (idem, p. 62). Para Orlandi, o processo discursivo pode ser recortado em diferentes pontos pelo analista, conforme a perspectiva de seu estudo.

Sendo os discursos inesgotáveis e a determinação de uma origem uma tarefa impossível, a autora afirma que qualquer constituição de *corpus* já é o resultado de um primeiro gesto interpretativo, “uma construção do próprio analista” (idem, p. 63). Diante das dificuldades e “armadilhas” a que o analista está sujeito no momento da constituição do *corpus*, a autora afirma:

“A análise é um processo que começa pelo próprio estabelecimento do *corpus* e que se organiza face à natureza do material e à pergunta (ponto de vista) que o organiza. Daí a necessidade de que a teoria intervenha a todo momento para “reger” a relação do analista com o seu objeto, com os sentidos, com ele mesmo, com a interpretação.”

Ou, como diz Souza (2005, p. 2): “O que se espera da mediação instalada pelo dispositivo teórico é que ela produza um deslocamento que permita ao analista trabalhar as fronteiras das formações discursivas.”. Dada a impossibilidade de ser completo, o *corpus* deve atender aos objetivos do analista e às perguntas por ele formuladas.

Entendida a inesgotabilidade do *corpus*, voltamo-nos para os objetivos mencionados acima a fim de definir um conjunto de formulações a serem analisadas. Considerando que nossa pesquisa pretende ocupar-se de relações entre

diferentes instituições de ensino de LI, buscamos compreender como os sentidos de ensinar/aprender a língua inglesa se estabilizam nas Escolas de Idiomas e a maneira como estas oferecem seus serviços à sociedade. Expliquemos. Para realizamos nossa análise, partimos de duas reflexões de Althusser (1969). De um lado, o autor afirma que a imprensa, juntamente com o rádio e a TV, constitui um dos aparelhos ideológicos do Estado (AIE), mais especificamente, o aparelho ideológico de informação (e que aqui chamamos de mídia), e que, por isso, assim como os demais aparelhos de Estado, assegura a reprodução das relações de produção (p. 78) e de outro, o autor considera que as instituições estabilizam os efeitos de sentido que garantem a continuidade das relações tais quais elas se apresentam em uma sociedade.

Contudo, gostaríamos de destacar que, em nossa pesquisa, estamos trabalhando com a mídia como um instrumento usado pelas EIs para que sentidos se estabilizem. Na verdade, os anúncios de propaganda que analisaremos das EIs são produzidos por elas mesmas e veiculados em espaços vendidos de veículos como jornais e revistas. O Estado, no caso específico das ERs, não produz textos publicitários, não atuando, portanto, como produtor de sentidos nesse campo específico da propaganda. Assim, buscamos textos publicados na instituição *mídia* em espaços comprados para divulgação de propaganda pelas escolas de idiomas. Para tanto, escolhemos os textos publicitários de divulgação das EIs. Publicados na forma de panfletos com textos explicativos ou apenas *slogans* com textos curtos e que buscam causar impacto sobre o leitor, ambos os tipos de texto têm por objetivo atrair novos alunos para essas escolas. Trabalhamos ainda com a hipótese de que a mídia, nesse caso, contratada apenas pelas EIs, estaria, conseqüentemente, veiculando textos que estabilizam os efeitos de sentido desejados por esse mesmo grupo, a partir do que essas EIs dizem de si e do que dizem (e silenciam) das ERs.

Dito isso, para a formação do *corpus*, escolhemos materiais publicitários de duas escolas de idiomas presentes na cidade de Campinas e também em outros pontos do território nacional. Pois, segundo Leite (2003), o discurso da propaganda afeta nossas práticas, comportamentos e condutas. A autora afirma ainda:

Atualmente, compreender o discurso da propaganda é um desafio e uma necessidade, uma vez que somos constantemente bombardeados por anunciantes, ávidos por nos tornar consumidores de seus produtos. [...] Para tanto, utilizam-se das mais variadas formas de persuasão, desde as mais explícitas até as mais sutis. Estas conseguem maior eficácia, pois suas táticas não são visíveis completamente para o público-alvo, que se enreda nessa cadeia discursiva. (op. cit, p. 101)

O critério adotado para a escolha de ambas foi antigüidade das mesmas na cidade e a diferença entre elas é o fato de uma das EIs ser uma escola binacional, isto é, apoiada pela embaixada dos EUA e sem fins lucrativos e a outra ser uma escola independente de perfil comercial e que estruturou seu crescimento através do modelo de franquias (o que será discutido em momento posterior). Assim, nesse nosso primeiro movimento interpretativo, acreditamos que os textos publicitários ofereçam um lugar privilegiado para a observação da formação de um discurso sobre ensino de línguas no Brasil e a partir da perspectiva de um dos protagonistas desse ensino, a escola de idiomas.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

“Todo conhecimento é uma realidade histórica, sendo que seu modo de existência real não é a atemporalidade (...) mas a temporalidade ramificada da constituição cotidiana do saber.”

S. Auroux

Como dissemos anteriormente, nosso trabalho se apoiará nos estudos da Análise de Discurso materialista (AD) tal como elaborada por Michel Pêcheux (na França) e por Eni Orlandi (no Brasil). Posicionamos nosso trabalho numa concepção materialista da língua como um objeto não transparente, articulado com o real por intermédio da História (Guimarães, 2005). Procuramos como afirma Orlandi (2003, p. 15), “compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua

história.”. Mas nem sempre a língua foi entendida desse modo ao longo da tradição dos estudos linguísticos. Assim, por uma questão de método, optamos por seguir um breve percurso histórico das concepções sobre língua anteriores àquela que adotamos neste trabalho.

Destacamos nesse percurso os estudos que estão na base da reflexão linguística ocidental: o legado dos estudos greco-romanos e também as contribuições dos pesquisadores do período do renascimento. Isso porque, conforme Auroux (1992: 29), “o que se passa na Europa, durante o Renascimento, no domínio dos saberes linguísticos [...] não tem comparação, se pensarmos noutras culturas.” Para o autor, certos acontecimentos do período como a invenção da imprensa, o surgimento dos estados nacionais e a expansão ultra-marina, foram decisivos para o avanço das línguas vernáculas em detrimento do latim e do grego e propiciaram o avanço dos estudos linguísticos, não só no campo do ensino de línguas estrangeiras como também na descrição das línguas, onde mais tarde os comparatistas puderam encontrar fontes para seu trabalho no século XIX. Buscamos, assim, com esse percurso, situar o presente trabalho em relação às diversas concepções de língua, anteriores à abordagem epistemológica proposta pela análise de discurso.

2.1- A Origem dos Estudos sobre a Linguagem

Apesar de a palavra Linguística ter surgido no século XIX pela necessidade dos novos pesquisadores separarem seus trabalhos dos estudos da Filologia e da Gramática Tradicional, praticados até então, sabemos que o interesse do Homem por sua linguagem remonta a sua própria origem. Nas palavras de Auroux (1992), “o saber linguístico é múltiplo e principia naturalmente na consciência do homem falante” (p. 16). Matéria constituinte da existência humana, a linguagem, conforme Orlandi é a “mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social.” (2003, p. 15). Tratar a linguagem como “mediação necessária” não é óbvio e nem consensual. Conforme dito acima,

estudos sobre a língua ou sobre as diversas formas de linguagem acompanham a história do homem.

Para Rousseau (1991)¹, por exemplo, a palavra é “a primeira instituição social” (p. 159). O filósofo francês também afirma que “A língua de convenção só pertence ao homem e esta é a razão porque o homem progride, seja para o bem ou para o mal e porque os animais não o conseguem.” (p. 163). Com essa afirmação, Rousseau levanta algumas questões que retomaremos mais adiante. A saber: ao entender a língua como convenção, o autor coloca o aspecto da consciência (criação) coletiva da língua, isto é, algo acordado entre os falantes e de responsabilidade dos mesmos. Por oposição aos animais, que se comunicariam de forma natural (inata) e por isso de forma atemporal e imutável. Rousseau reconhece na linguagem humana a interferência geográfica e histórica que provoca, ao longo do tempo, a mudança de uma língua. Mas, as especulações de Rousseau no século XVIII dialogam e são tributárias de estudos muito mais antigos (milenarios), e que estão na base do pensamento linguístico ocidental.

A começar pela arbitrariedade do signo, questionada por Platão e discutida em um de seus Diálogos, o Crátilo, que é, segundo Weedwood (2004) “O primeiríssimo texto ocidental sobre a linguagem [...] trata precisamente desta questão.” (p. 24). Nesse texto, posições opostas quanto à relação entre as palavras e o mundo são defendidas por duas personagens, enquanto Sócrates oferece uma solução conciliadora. Com a discussão apresentada no Crátilo, vemos que Platão defende a existência de uma motivação, de uma relação intrínseca entre os objetos e seus nomes. Essa relação, porém, “falha” em alguns momentos, daí o entendimento de Platão de que o primeiro nomeador de todas as coisas teve uma compreensão parcial do real e de que essa incompletude se manifesta na língua de modo que essa seja apenas uma imitação imperfeita do real. Weedwood resume a concepção platônica de língua “Em suma, embora a língua na origem, tenha estado ligada diretamente à

¹ Não há consenso entre os estudiosos da obra de Rousseau sobre a data exata da publicação do *Ensaio sobre a Origem das Línguas*. Assim, as referências neste trabalho são feitas a partir da edição supra-citada, cuja informação completa consta da bibliografia, ao fim do texto.

realidade – e vestígios dessa conexão ainda possam ser encontrados -, agora ela já seria um caminho muito tortuoso para o conhecimento da realidade.” (op. cit., p. 27).

Depois de Platão, os gregos ainda contribuíram para o pensamento linguístico ocidental através de autores como Sócrates e, principalmente, os estóicos que, de acordo com Weedwood (2004) “observaram mais atentamente os constituintes semânticos do enunciado” (p. 30). Os estudos dos aspectos semânticos do discurso feitos pelos estóicos, juntamente com o desenvolvimento de um sistema de classes de palavras, chegaram até nossos dias através dos romanos, e as questões sobre a relação entre Sintaxe e Semântica são estudadas até hoje pelos lingüistas. As contribuições dos gregos são imensas também no campo da Morfologia e influem, até hoje, na confecção de compêndios gramaticais. O trabalho dos gregos com o enunciado, porém, traz, de acordo com Weedwood, uma limitação para as gramáticas tradicionais, visto que a linguística contemporânea e suas correntes (como a AD) preferem considerar o *texto* como a unidade a ser analisada. A autora afirma que “O estudo de uma frase isolada só faz sentido se for associado ao estudo de todas as demais frases do texto e das articulações que se estabelecem entre elas”. As gramáticas tradicionais, no entanto, ainda transmitem a idéia de que a frase contém uma totalidade semântica própria, dispensando uma análise mais ampla do contexto em que estão inseridas.

2.2 – Legado Grego: dos Grammatici Romanos aos Humanistas do Renascimento

Weedwood (2004) prossegue mostrando que os estudos gramaticais da Grécia antiga foram a fonte para os gramáticos do Império Romano como Varrão e Quintiliano (para citar dois nomes conhecidos), que se dedicaram exaustivamente aos estudos da língua latina, sobretudo, a partir dos textos literários mais representativos, como a Eneida, de Virgílio. Vale lembrar que boa parte da formação daqueles que eram cidadãos romanos era dedicada ao

estudo da língua, desde as primeiras lições até as aulas ministradas pelo *rhetor* que preparava o jovem romano para sua vida civil, no fórum.

No entanto, os estudos da língua latina se difundiram por outro motivo bastante forte: a fé. A expansão do Império por quase toda a Europa e a adoção do Cristianismo como religião oficial, além dos interesses daqueles que desejavam ascender na política, criaram uma demanda que se estendeu por toda a Idade Média. O aprendizado do Latim foi decisivo, segundo a autora, para que “o jovem monge irlandês ou anglo-saxão [que] considerava a gramática como uma ferramenta para a compreensão da Bíblia.” (p. 51). Assim, do Império Romano para a Idade Média, os estudos linguísticos seguiram o propósito de ensinar latim como a língua existente. Um *código* de acesso ao poder material (administrativo) e religioso (ler as escrituras sagradas), um momento da história em que o prático e o sublime da vida caminharam muito próximos, mediados pela língua.

Já o Renascimento oferece aos gramáticos uma possibilidade nunca antes explorada, o estudo das línguas vernáculas. Contando com um bom número de falantes, leitores e escritores (trovadores provençais, além dos italianos Dante, Petrarca e Boccaccio), o desenvolvimento das línguas vernáculas reclamava o surgimento de gramáticas próprias. E foi o provençal que ofereceu, no século XIV, um tratado sobre gramática e poética que se aproximou da profundidade das gramáticas latinas produzidas até o momento. Para Weedwood “as “Leys d’Amors” anunciavam um grau de interesse cada vez maior pelos vernáculos europeus enquanto avançavam os séculos XIV e XV.” (p. 66)

Além das línguas européias, um fato decisivo se impôs aos gramáticos renascentistas. Nas palavras de Weedwood:

À medida que as viagens de descobrimento se aventuravam cada vez mais longe, os europeus foram encontrando um vasto número de línguas exóticas. [...] Agora que o espectro das línguas tinha se ampliado para além da capacidade de imaginação de qualquer pessoa, o caos prevalecia. (2004, p. 76)

Porém, passado o momento que a autora chamou de “estorvo” da punição divina de Babel, as obras, em vernáculo, publicadas em número cada vez maior:

sinalizam o recém-nascido **entusiasmo pela grande variedade das línguas**. [...] Tudo isso anunciava um aumento de interesse pelos aspectos que diferenciam uma língua da outra no tocante à forma, e não na função comunicativa ou epistemológica: **uma mudança radical de percepção**. (idem, p. 79, grifos nossos)

2.3 – Variedade de Línguas: a Base para os Estudos Comparativos

A variedade de línguas que se tornaram conhecidas na Europa após os descobrimentos impulsionou os gramáticos no que seria crucial para a Linguística do século XIX. A linguística histórico-comparativa dava seus primeiros passos no século XVIII a partir do contato dos europeus com a tradição gramatical indiana do estudo do sânscrito. A inspiração dos estudiosos dos textos sagrados dos Vedas desenvolveu na Europa os estudos de fonologia e morfologia e redirecionou os estudos sobre línguas no período.

Distanciando-se cada vez mais da tradição grega (que privilegiava os aspectos semânticos), os estudiosos passaram a dedicar-se quase que exclusivamente ao estudo da forma e à busca de um ancestral comum para todas as línguas. No século XIX, o método comparativo iria, de um modo quase darwinista, atestar a variação das línguas ao longo do tempo e do espaço. Para Weedwood (2004), o desenvolvimento do método comparativo é “a mais extraordinária façanha dos estudos linguísticos do século XIX.” (p. 103). Estavam lançadas as bases para a hipótese do indo-europeu. A autora define a importância do método:

A principal realização dos lingüistas do século XIX não foi apenas perceber mais claramente do que seus antecessores a ubiqüidade da

mudança linguística, mas também colocar sua investigação científica em base mais sólida por meio do método comparativo. (2004, p.109)

Com isso, as operações de reconstrução da língua-mãe e o estabelecimento de leis fonéticas em busca de regularidades das línguas seguiram ao longo de todo o século XIX. E, apesar das duras críticas a visão “uniformizante” do método comparativo, sua concepção de língua como algo que comporta algumas “estruturas” internas é fundamental para a Linguística que se desenvolveu até a década de 60 do século XX.

2.4 – Século XX e o Estruturalismo: Saussure e as dicotomias

Comumente atribui-se à publicação do Curso de Linguística Geral (1916) o surgimento da Linguística Estrutural na Europa. No entanto, de acordo com Culler (1979) o estruturalismo, enquanto corrente de pensamento, manifestou-se também na Sociologia (Durkheim e Lévi-Strauss) e na Psicanálise, com Freud. Mas foi na Linguística e, mais precisamente, na obra de Ferdinand Saussure que o estruturalismo foi seminal e contribuiu para a concepção de língua do autor genebrino.

As preocupações de Saussure com os princípios metodológicos e a delimitação do objeto próprio da Linguística levaram-no a conceber a língua como um sistema formal (estrutura) de regularidades estabelecidas sobre uma base de relações entre os elementos desse sistema. Saussure afirmou que a Linguística, para se fazer definitivamente ciência, deveria estudar o sistema (*langue*) e deixar a fala (*parole*) de lado visto que está seria acidental, individual e, portanto, secundária. A base de sua teoria é a proposta de tal dicotomia ou “bifurcação” como ele diz, uma vez que os estudos da língua e da fala seriam “caminhos impossíveis de se trilhar ao mesmo tempo” (p.28)¹. Nas

¹ As citações foram extraídas da edição brasileira da obra, cuja referência completa se encontra no fim deste trabalho.

palavras do mestre genebrino, as definições de língua e fala e a justificativa para que somente a primeira seja considerada o objeto de estudo da linguística:

é necessário colocar-se primeiramente no terreno da língua e tomá-la como norma de todas as outras manifestações da linguagem. [...] somente a língua parece suscetível duma definição autônoma [...] A língua [...] é um todo por si e um princípio de classificação. Desde que lhe demos o primeiro lugar entre os fatos da linguagem, introduzimos uma ordem natural num conjunto que não se presta a nenhuma outra classificação. (1984, pp. 16-17)

Mais adiante:

O estudo da linguagem comporta, portanto, duas partes: uma, essencial, tem por objetivo a língua, que é social em sua essência e independente do indivíduo; esse estudo é unicamente psíquico; outra, secundária tem por objeto a parte individual da linguagem, vale dizer, a fala, inclusive a fonação e é psico-física. [...] **Nada existe, portanto, de coletivo na fala;** suas manifestações são individuais e momentâneas. [...] Pode-se, a rigor, conservar o nome de Linguística para cada uma dessas duas disciplinas e falar duma Linguística da fala. Será, porém, necessário não confundi-la com a **Linguística propriamente dita, aquela cujo único objeto é a língua.** (pp. 27-28, grifos nossos)

Dessa primeira dicotomia, Saussure deriva uma outra que, segundo Culler (1979), caracteriza o estruturalismo: a negação da história. Para Saussure, o lingüista deveria ocupar-se dos estudos sincrônicos e não dos diacrônicos uma vez que esses últimos não obedecem a nenhum critério de regularidade, sendo, por isso, secundários em relação aos primeiros, assim como a fala em relação à língua.

As idéias Saussureanas influenciaram ainda outros estudiosos como os do Círculo de Praga, que contou com nomes como o de Roman Jakobson, e a

corrente que ficou conhecida como Funcionalismo. Para ambas as visões, a língua é um conjunto de normas ou de funções, desprovida de historicidade. A concepção estruturalista trata a língua como *código*, um dos sistemas de signos com os quais as sociedades humanas convivem e por meio das quais atribuem ao mundo um significado. Daí, afirmar-se também que, além da Linguística, Saussure lançou as bases para a Semiologia.

Neste breve percurso procuramos mostrar o interesse que estudos sobre a língua têm despertado nas diferentes sociedades ao longo dos séculos assim como as diferentes concepções sobre a língua e as mudanças dessas concepções no tempo. Dos signos motivados por uma “essência original” platônica, às gramáticas greco-romanas, da “descoberta” dos vernáculos europeus no Renascimento aos comparatistas do século XIX chegando, finalmente, ao signo arbitrário de Saussure e ao século XX, observamos que as línguas, até este momento, foram vistas como um instrumento de comunicação. Códigos estabelecidos entre indivíduos quase sempre com a necessidade de serem decifrados, o que se demonstra por toda a tradição gramatical que acompanha e constitui a história da Linguística no Ocidente. Esse código desprovido de historicidade, usado por *indivíduos* donos de si (ideal de homem cartesiano), prevaleceu até o fim dos anos 60 do século passado quando outras perspectivas surgiram para os estudos linguísticos. O mundo, lido por Freud e Marx, e relido por seus seguidores, tratou de impor ao objeto de estudo de Saussure profundas mudanças.

2.5 – Análise de Discurso: História, Ideologia e Inconsciente se encontram na Língua

Não obstante a AD ter se constituído a partir de trabalhos como os de Althusser e Lacan, nas suas (re)leituras de Marx e Freud, respectivamente, além da contribuição da Linguística por ter definido o objeto dos estudos da linguagem, não se pode dizer, conforme Orlandi (2001) que esta seja uma teoria multidisciplinar. Para a autora, considerar a AD como interdisciplina, uma

confluência da Linguística com as Ciências Sociais é a própria negação da AD como um campo específico do saber e a negação do objeto que lhe é próprio: o discurso. Orlandi afirma:

A AD produz um outro lugar de conhecimento com sua especificidade. [...] Eu diria, antes, que a AD é uma espécie de antidisciplina, uma desdisciplina, que vai colocar questões da linguística no campo de sua constituição, interpelando-a pela historicidade que ela apaga do mesmo modo que coloca questões para as ciências sociais em seus fundamentos, interrogando a transparência da linguagem sobre a qual elas se assentam. (op. cit., pp. 24-25)

Vemos assim que, para além das contribuições da Psicanálise, da Linguística e do Marxismo, a AD se constitui, desde os primeiros escritos de Pêcheux, em 1969, como uma disciplina independente que trabalha com a língua no mundo enquanto prática social. Prática articulada a uma exterioridade capaz de produzir sentidos por/para sujeitos (Orlandi, 2003, p. 17). Isso quer dizer que há um deslocamento na noção de língua, se tomarmos com ponto de partida os trabalhos destacados acima, de Saussure, Jakobson, e assim por diante, que a consideram instrumento de comunicação. Quando Orlandi afirma que a língua é uma prática social de sentido por e para sujeitos, entende-se que os sentidos se dão no movimento dos interlocutores, no seu trabalho com a língua. Essa dimensão da língua lhe dá uma especificidade mais ampla do que aquela de ser instrumento de comunicação de sentidos já existentes, independentemente da história, da posição do sujeito que enuncia, do momento histórico da enunciação.

Vejamos então alguns conceitos formulados por essa disciplina e que são de capital importância para nosso trabalho.

2.5.1 – Linguagem e Discurso

Orlandi (2003, p. 16) afirma que a AD trabalha com a língua existente no mundo, “com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos, seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade.” Trabalhar com a linguagem como objeto simbólico significa pensá-la como não transparente, diferente do postulado por Saussure. Portanto, o analista de discurso deve pensar a linguagem como prática e o discurso como a “palavra em movimento” (op. cit., p. 15).

Assim, a primeira coisa que observamos é que a AD se contrapõe à dicotomia saussureana (língua e fala). O autor genebrino afirma que a língua é um sistema fechado, de regularidades e que a fala é casual, individual e, portanto, secundária. Enquanto isso, a AD propõe a língua como não fechada, não transparente e apenas parcialmente autônoma e o discurso, para Orlandi, também “tem sua regularidade, tem seu funcionamento que é possível apreender se não opomos o social e o histórico, o sistema e a realização, o subjetivo ao objetivo, o processo ao produto.” (op. cit., p. 22) A AD opõe-se, assim ao conceito saussureano de fala, à medida que o discurso não é algo “casual” ou secundário mas sim “efeito de sentido entre locutores”. (op. cit., p. 21).

Logo, o conceito de língua(gem) em que fundamentamos nosso estudo e, conseqüentemente, a análise do *corpus*, é a que encontramos em Orlandi (2003), ou seja, para nós, é na língua que se dá a materialização da ideologia, nas palavras de sujeitos historicamente constituídos é que se realiza o discurso e neste, língua e ideologia se articulam para a constituição de sentidos. A língua é o lugar da interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia. Além disso, articulamos à concepção acima, os pressupostos teóricos da Semântica Histórica da Enunciação, sobre os quais falaremos mais adiante e que nos fazem pensar a língua, dentro de um espaço de enunciação, como um sistema (formal) que alia a noção de norma à construção histórica do sentido. Assim a língua não é puramente abstrata, mas

afetada pelo histórico e cuja divisão entre os falantes se dá pelo político (Guimarães, 2005).

2.5.2 – Sujeito, Ideologia e Sentido

Pêcheux (1997, p. 149), a partir da leitura de Althusser, afirma que:

- “1) Só há prática através de e sob uma ideologia;
- 2) Só há ideologia pelo sujeito e para sujeitos”

Com isso, o autor afirma que a ideologia interpela o indivíduo em sujeito. Para ele, essa formulação é importante para apontar “o paradoxo pelo qual o sujeito é chamado à existência” (idem, p. 154). O entendimento da ideologia como aquilo que constitui os sujeitos e determina os sentidos é, na visão de Pêcheux, central para a formulação do que ele chama de “teoria materialista dos processos discursivos” (p. 148).

Também para Orlandi (2003) a tomada de uma posição discursiva em relação à ideologia é uma das grandes contribuições da AD. É através de tal posição que é possível entender o mecanismo ideológico e a tensão por ele gerada entre a construção de transparências e o apagamento de materialidades, isto é, a “naturalização” das relações constituídas na articulação do histórico com o simbólico. Para a autora, a constituição do sujeito é o efeito ideológico elementar. Tal constituição inaugura a discursividade e torna o dizer possível para o sujeito, uma vez que para a AD, o sujeito é clivado em sua origem, assujeitado à língua e à história e que, sem sofrer os efeitos dessa submissão, não produzirá qualquer sentido. Orlandi se justifica afirmando que “enquanto prática significativa, a ideologia aparece como efeito da relação do sujeito com a língua” e desta com a história, para que o sentido exista.

Dito isto, entendemos que para nosso trabalho é necessário operar com o conceito de sujeito interpelado, determinado pelos efeitos do simbólico. Paralelamente, trabalharemos com a ideologia que, segundo Orlandi (2001, p. 30),

não é x , mas o **mecanismo** de produzir x . Em outras palavras, dentro da perspectiva teórica da AD, a ideologia é o que possibilita o sentido na sua articulação – na língua – com o inconsciente e que se manifesta nos gestos de interpretação. Conforme Pêcheux (1975), é a ideologia que nos fornece as evidências “que fazem com que uma palavra ou enunciado “queiram dizer o que realmente dizem” e que mascaram, assim, sob a “transparência da linguagem”, aquilo que chamaremos o *caráter material do sentido* das palavras e dos enunciados.” (p.160).

Nosso trabalho de analista, então, deve estar fortemente apoiado e remeter-se constantemente ao dispositivo teórico para que seja possível o recuo na materialidade do *corpus* a fim de que se cumpra a objetivo de uma análise discursiva. Não procuramos demonstrar *o que* o texto significa. A ilusão da literalidade e do sentido *já lá*, colado às palavras é a própria negação da AD, é a ideologia em funcionamento, naturalizando o trabalho da interpretação. Antes, o que procuramos é trabalhar com o modo *como* a materialidade produz sentidos. E ainda, à medida que a ideologia é o trabalho do que Orlandi (2003) chama de memória institucionalizada (arquivo) e memória constitutiva (interdiscurso), nosso objetivo é, através do estudo dos textos selecionados, mostrar como a materialidade da língua pode movimentar certos sentidos e não outros. No que diz respeito ao discurso da qualidade de ensino de LE nas escolas de idiomas analisadas nesse trabalho, investigaremos como esse discurso se filia a determinados efeitos de sentido. Isso significa que esse discurso por um lado coloca em movimento e, por outro, está ancorado no arquivo e no interdiscurso.

2.5.3 – Formação Discursiva e Interdiscurso

Sobre o conceito de formação discursiva (FD), gostaríamos de contrapor o que foi formulado por Foucault e Pêcheux para, em seguida, comentarmos. Em Foucault (1972, p. 43) temos:

Sempre que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão e se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições, funcionamentos, transformações) entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, teremos uma formação discursiva.

Para Foucault, a FD é algo paradoxal, entre a multiplicidade do discurso e a singularidade do enunciado, pois seu estabelecimento se dá à medida que, ao trabalharmos com um grupo de enunciados, encontramos a dispersão dos sentidos desse grupo, o que estabelece uma regularidade. Conforme Gregolin (2004), para Foucault, os grupos de enunciados que constituem as diferentes FDs atuam no campo da história e é nas FDs que discurso, sujeito e sentido se encontram, o que difere um pouco de Pêcheux, como veremos a seguir.

Em seu trabalho, Pêcheux (1975) afirma que a FD é *o lugar próprio da constituição do sentido* das palavras. Em suas palavras:

Chamaremos, então, *formação discursiva* aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito* (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc). (p. 160)

Como dissemos anteriormente, trata-se da negação da transparência da língua e da existência de sentidos literais. Sobre a ausência de literalidade das palavras, o autor afirma:

Ao contrário, seu sentido se constitui em cada formação discursiva, nas relações que tais palavras ou expressões ou proposições mantêm com outras palavras, expressões ou proposições da mesma formação discursiva. (op.cit.p. 161)

A partir desse conceito de FD, Pêcheux formula outro, igualmente importante para a AD, o conceito de Interdiscurso, que ele define como:

esse “todo complexo com dominante” das formações discursivas, esclarecendo que também ele é submetido à lei de desigualdade-contradição-subordinação que, como dissemos, caracteriza o complexo das formações ideológicas. (op. cit. p. 162)

No trabalho de Orlandi (1999), pudemos encontrar também a noção de interdiscurso como “todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos.” (p. 33). Para a autora, assim como para Pêcheux, o interdiscurso opera na determinação dos sujeitos por ser da ordem da memória discursiva, de um dito que se “apaga” para que faça sentido. Esse apagamento é o que a AD define como *esquecimento* e que, de acordo com a teoria, é algo estruturante do interdiscurso.

De acordo com Pêcheux (op. cit.), encontram-se dois tipos de esquecimentos no discurso. Nas palavras do autor:

Concordamos em chamar esquecimento nº 2 ao “esquecimento” pelo qual todo sujeito-falante “seleciona” no interior da formação discursiva que o domina, isto é, no sistema de enunciados, formas e sequências que nela se encontram em relação de paráfrase (...) (op.cit., p. 173).

Esse esquecimento é enunciativo e reforça nos sujeitos a ilusão de totalidade da língua, como se o pensamento fosse uma apreensão completa do mundo e a língua, a expressão completa do pensamento. Assim, o sujeito acredita que suas “escolhas” linguísticas são sempre *o real* e que o seu dizer só poderia ser aquele e não outro. A prova de que se trata de uma ilusão, é a existência do mal-entendido e das ambigüidades, os quais os sujeitos buscam desfazer por meio de reformulações e paráfrases, dentro da FD em que se encontra. Sobre o outro esquecimento:

o *esquecimento n° 1*, que dá conta do fato de que o sujeito-falante não pode, por definição, se encontrar no exterior da formação discursiva que o domina. Nesse sentido, o *esquecimento n° 1* remete, por uma analogia como o recalque inconsciente, a esse exterior, que [...] determina a formação discursiva em questão. (idem, ibidem).

Pêcheux aponta com esse esquecimento, a determinação ideológica do sujeito de que falamos acima. Não é possível para ele (sujeito) estar na exterioridade da FD que o domina porque não alcançamos nunca a origem dos sentidos, o sentido primeiro. Ao contrário, de acordo com Orlandi (1999), somos inscritos (assujeitados) na língua e na história e em sentidos anteriores do *já dito*, que são esquecidos e constantemente repetidos por nós. É a existência do dizível. E é ele que torna possível os sentidos que se materializam em nossos discursos.

2.5.4 – Semântica Histórica da Enunciação

Além do escopo teórico da AD, entendemos que, para um *corpus* constituído por enunciados, os pressupostos teóricos desenvolvidos no espaço da Semântica Histórica da Enunciação (SHE) têm muito a oferecer ao nosso trabalho. Assim como para a AD, a SHE trabalha com a língua posta em funcionamento no/pelo acontecimento, constitutiva do sujeito, o lugar da materialização da ideologia. Os sentidos são constituídos historicamente, a partir da posição-sujeito ocupada no momento da enunciação. A língua é vista como não transparente, simbólica. Para Guimarães (2005), a língua é algo que toma os falantes de modo desigual por meio do *político*.

E o político é, para o autor, “fundamento das relações sociais, no que tem importância central a linguagem”. O autor prossegue:

O político é, ou a política é para mim caracterizado pela contradição de uma normatividade que estabelece (desigualmente) uma divisão do real e a afirmação de pertencimento dos que não estão incluídos. (op.cit., p. 16).

Entendemos com isso que o político não é uma ponta ou outra do dizer, mas sim a tensão incessante entre essas pontas – os que ocupam determinada posição hierárquica e os demais que desejam incluir-se no “todos”. A busca por igualdade e homogeneidade na divisão do real é, por si, a geração de novas diferenças e conflitos.

Ao analisarmos o *corpus* selecionado para este trabalho, pretendemos operar com os conceitos acima e compreender essa constituição histórica dos sentidos bem como a língua tomando os falantes nos espaços de enunciação dados e ver como a desigualdade instaurada pelo político marcará as diferentes posições-sujeito nos discursos analisados. Pretendemos ainda na articulação da AD com a Semântica Histórica da Enunciação, trabalhar o texto como unidade de análise e trabalhar com essa materialidade como o lugar da constituição dos sujeitos a partir de formações discursivas determinadas.

3. Subjetividade e Processos Identitários

“Ser dois, ser dez e ainda
ser um.”

H. Vianna

Em nosso projeto de pesquisa iniciamos a discussão sobre a relação entre alguns aspectos do homem do Renascimento e a forma-sujeito histórica do capitalismo contemporâneo (Orlandi, 2002). Escolhemos esse momento histórico porque, segundo Weber (1967), alguns elementos das religiões protestantes surgidas da Reforma do século XVI ajudaram a consolidar o que ficou conhecido como “espírito capitalista moderno”. O autor afirma, ainda, que apesar de existir algo que se pudesse chamar de capitalismo tradicional, não só na Europa como nas sociedades orientais cuja base econômica era o comércio, foi somente a partir da contribuição protestante que a forma do capitalismo, como conhecemos hoje, pôde existir. Entendemos que estudar o sujeito contemporâneo a partir do renascimento

se justifica porque o *ethos* protestante se consolidou paralelamente ao *ethos* capitalista, influenciando este último. Gostaríamos, por isso, de avançar um pouco mais nessa reflexão a fim de discutir os processos de constituição e identificação do sujeito aprendiz de LE (alvo de nossa pesquisa) no mundo atual. Para tanto, a princípio, retomemos algumas considerações sobre o indivíduo renascentista.

3.1 – O Renascimento, o Capitalismo e o Homem Moderno

Por renascimento entendemos o período em que a explicação divina (natural) da existência humana não mais satisfaz aos homens do período e é substituída pela História (Heller, 1982). O homem não é um produto dado e imutável, mas sim, construto, resultado do planejamento que faz para si assim como dos processos históricos e sociais. Não reconhecemos mais no homem dessa época o elemento ‘comunitário’, ligado à terra, impossibilitado de transformar sua condição de vida, condicionado à sua origem (Santos, 2000). O que vemos a partir de então é o homem ‘social’, passível de mudanças constantes, em busca da perfeição, a qual não é mais extraída somente dos dogmas do catolicismo. É, porém, particular, única, de acordo com as possibilidades de cada indivíduo (Heller, op. cit.).

No entanto, devemos ser muito cautelosos ao propor uma definição de Renascimento. Os estudos iniciais costumavam classificar o Renascimento como período de rompimento com a Idade Média e redescoberta do Mundo Antigo (um dos capítulos do livro de Burckhardt (1954) tem o título de “Retomada da Antiguidade”). Porém, sabemos que a sucessão de momentos históricos não se dá por movimentos bruscos de ruptura, mas sim pelo surgimento de elementos que, paulatinamente, são incorporados ao pensamento dos indivíduos de um período e assumem o espírito daquele tempo (Santos, 2000). Tampouco a individualidade renascentista pode ser considerada como uma “invenção” dos homens da época. Nas palavras de Norbert Elias (1994):

Os avanços da individualização, como na Renascença, por exemplo, não foram consequência de uma súbita mutação em pessoas isoladas, ou da concepção fortuita de um número especialmente elevado de pessoas talentosas; foram **eventos sociais**, consequência de uma desarticulação de velhos grupos ou de uma mudança na posição social do artista-artesão, por exemplo. Em suma, foram **consequência de uma reestruturação específica das relações humanas**. (p. 29, grifos nossos)

A prova de que a preocupação com o indivíduo não foi uma novidade renascentista está no fato de muitos dos escritores do Renascimento terem usado e citado textos medievais na produção de suas próprias reflexões acerca do conceito de homem. E, além disso, conforme Kristeller (1993), os problemas relativos à construção de um conceito de homem são vários e envolvem uma diversidade de fatores. Sendo assim, não pareceria coerente atribuir a formação de tal conceito a um grupo ou período específico que desconsiderasse reflexões anteriores. Kristeller completa o seu pensamento lembrando que não só de questões “terrestres” se faziam os debates renascentistas a respeito de um conceito de homem. Preocupações tais como o pecado e a salvação (vistos por nós como tipicamente medievais) foram amplamente discutidos no renascimento e no período da reforma.

Mas, se por um lado, não podemos conceituar com precisão o que foi o renascimento, por outro, podemos afirmar que o renascimento é o período de surgimento do capitalismo, que provocou mudanças na ordem sócio-econômica, cujas consequências foram definitivas para a constituição dos sujeitos. Uma das grandes mudanças provocadas pelo capitalismo diz respeito ao sujeito jurídico ou de direito, que é, segundo Orlandi (2004), livre e submisso. A determinação dos estatutos da sociedade medieval é substituída, no capitalismo, pelo contrato, pelas leis e pela razão. Trata-se de um sujeito com direitos e deveres. Um sujeito determinado, mas que se considera dono do seu dizer. E é justamente a ilusão de ser dono de seu dizer que coloca o homem como origem de si mesmo, contrapondo-se a nomes da renascença, como Petrarca e Boccaccio, que conceptuam o homem como “obra de arte”. Esses homens viam a si mesmos como

um objeto a ser infinitamente aprimorado. Mas, esse aprimoramento passou, também, segundo Weber (1967), pela religiosidade e pela busca da salvação, através do trabalho. Ele afirma que a imposição protestante do trabalho como a melhor (se não a única), maneira de salvar a alma contribuiu – juntamente com outros fatores – para a formação do espírito do capitalismo contemporâneo.

Assim, estavam lançadas as bases do que o autor chamou de “relações entre o moderno *ethos* econômico e a ética racional do protestantismo ascético.” (p. 12). Para Weber (1967), o *ethos* religioso se mistura à estrutura econômica da sociedade. O protestantismo do século XVI surgiu nas cidades mais desenvolvidas economicamente como uma consequência de tal desenvolvimento. Um movimento de repúdio ao tipo de controle exercido pela Igreja Católica na vida dos fiéis. Nas palavras do autor, “a religião “reformada”, mais do que outras, parece ter promovido o desenvolvimento do espírito do capitalismo [...] é a relação entre uma filosofia religiosa da vida com o mais intenso desenvolvimento da mentalidade comercial” (p. 26). Weber afirma que não é na suposta vida mundana, atribuída com frequência aos protestantes, por oposição a uma igualmente suposta ascese católica que se encontra a explicação para o desenvolvimento do capitalismo. É na religiosidade vivida por esses grupos reformados, na característica da mentalidade religiosa (o valor do trabalho, por exemplo), que encontramos as explicações para a mentalidade econômica por eles desenvolvida. O que caracteriza o surgimento da forma-sujeito histórica do capitalismo, tal como essa se manifestou na Europa renascentista, é esse *ethos* econômico único que o protestantismo ajudou a construir. E esse novo capitalismo teve como seu princípio norteador a inversão de valores, isto é, a aquisição do capital passou a ser dona do homem e não o contrário. Para Weber, “O homem é dominado pela produção de dinheiro, pela aquisição encarada como finalidade última da sua vida” (p. 33). A mudança do capitalismo que Weber chamou de “tradicional” para o capitalismo racional ao extremo resultou na máxima “o lucro pelo lucro”. É uma nova maneira de administrar o capital que caracteriza esse momento. Trata-se da nova ética, aquela do protestantismo ascético, que pregava o afastamento dos prazeres da vida, que possibilitou o surgimento do moderno capitalismo.

Postas as questões acima, entendemos que a exemplo da frase, atribuída a Dante Alighieri, “Meu país é o mundo inteiro” (Burckhardt, 1954), alguns aspectos desse período histórico se fazem presentes na atualidade, revestidas do discurso da globalização e do que é solicitado pelo mundo do trabalho (Bolonhini e Santos, 2008). Se no século XVI, a humanidade se defrontou com a reforma protestante, com as descobertas ultra-marinas e com o contato com o Novo Mundo, o avanço das comunicações, da circulação de informações e a compressão espaço-tempo dele decorrente estão na base da globalização atual. O desejo de salvação da alma é acompanhado do desejo de ascensão financeira e liderança profissional que vemos na fase atual do capitalismo. Isso tem consequências definitivas para o processo de identificação dos sujeitos. Dito de outro modo, o processo de identificação dos sujeitos no protestantismo sofreu alterações tais que o desejo de salvação da alma foi acrescido a o desejo de ascensão financeira e sucesso profissional. Passemos então à observação da constituição desse sujeito contemporâneo assim como da sua identidade linguística.

3.2 – A Linguagem e a Subjetividade

Para o presente estudo julgamos relevante partir dos estudos de Benveniste (1966) acerca da enunciação e do caráter subjetivo/subjetivista da linguagem, enquanto constitutiva do sujeito. Nossa opção se deve ao fato de que seus estudos suscitaram reflexão de outros autores, como veremos logo adiante. Benveniste chega, através do estudo da enunciação, à noção de sujeito e ao que ele considera e ao que ele considera como a propriedade fundamental da linguagem: a subjetividade.

Segundo Brandão (2004), Benveniste trouxe de volta aos estudos linguísticos a noção de subjetividade. Ao fazer isso, o autor desloca a visão de língua como representação pura do real, herdada do neo-platonismo. O sujeito, a partir de autores como Benveniste, passa a uma posição privilegiada e a linguagem é o lugar de constituição de tal subjetividade. E a subjetividade, fundada no

exercício da língua, é a capacidade apresentada pelo locutor de se propor como sujeito do seu discurso (p.56).

Benveniste se ocupou do estudo do processo da enunciação e não de seu produto, isto é, o momento de apropriação da língua por parte do locutor. Brandão (2004) destaca, ainda, a importância dos estudos de Benveniste uma vez que este “coloca não só a questão da significação na instanciação discursiva como **faz também passar a noção de sentido pelo sujeito**. Isto é, introduz “aquele que fala na sua fala”, colocando necessariamente a figura do locutor e a questão da subjetividade...” (p. 56, grifos nossos).

O autor questiona o fato tido como “evidente” de que a linguagem é um instrumento de comunicação. Benveniste não nega que a linguagem “sirva” para o propósito da transmissão de ordens, informações, entre outras coisas, todavia, critica o conceito de instrumento, que lhe parece reducionista, uma vez que ocultaria a relação intrínseca do homem com a linguagem. Nas palavras do autor:

É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição de homem. Todos os caracteres da linguagem, a sua natureza imaterial, o seu funcionamento simbólico, a sua organização articulada, o fato de que tem um *conteúdo*, já são suficientes para tornar suspeita essa assimilação a um instrumento, que tende a dissociar do homem a propriedade da linguagem. (p. 285)

Benveniste afirma de modo incisivo que a subjetividade só é possível na prática com a linguagem. “É na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como *sujeito*.” (p. 286). A subjetividade, para Benveniste, é o momento em que o indivíduo transcende a experiência de ser “um corpo” para tornar-se uma “pessoa”, do ponto de vista linguístico. Todavia, para o autor, o status de *ego* só é alcançado por intermédio do contraste com um *tu*. Benveniste instaura o *outro* na linguagem. Assim, só é possível constituir-se como “eu” no mesmo instante em que se reconhece um “tu”, constitutivo desse “eu” e que também reconhecerá neste último um “tu”. Note-se que, para o autor, a subjetividade é constituída numa

relação dialética. É somente *entre indivíduos* que a prática linguística é possível. Trata-se do caráter intersubjetivo da linguagem.

Como dissemos no início, os estudos de Benveniste são relevantes pela nova visão que oferecem da linguagem como o lugar da constituição do sujeito. O autor constrói uma teoria subjetiva do sujeito, isto é, um indivíduo que apropria ativa e conscientemente da linguagem e, a partir desse momento se constitui como sujeito. Dito de outro modo, ao afirmar “é ego que diz ego” (p. 286), o autor propõe um sujeito que *se* constitui. É o sujeito na origem de si mesmo. No entanto, como coloca Brandão, é nessa primazia do “eu” que residem os motivos pelos quais estudiosos posteriores criticaram Benveniste. A autora lembra que a subjetividade é “inerente a toda linguagem e sua constituição se dá mesmo quando não se enuncia o *eu*”. (p. 57). Por isso, segundo Brandão, para muitos teóricos, a proposta de Benveniste torna-se restrita, diante de uma realidade mais ampla, do discurso (p.58). Isto posto, vejamos, pois, porque, para o escopo teórico que embasa o presente trabalho, a proposta de Benveniste se mostra relevante e suscitou outras reflexões.

3.2.1 – A Linguagem e a Subjetividade na AD

Se, por um lado, Benveniste fala do sujeito que é origem de si mesmo, por outro, Pêcheux (1975) propõe uma teoria não-subjetiva do sujeito, isto é, um sujeito que não está na origem do dizer. Como afirma Orlandi (2002, p. 65), a subjetividade tal como estudada pela AD permite “compreender como a língua acontece no homem”. A maneira como a análise do discurso trata a questão da subjetividade faz deslocar as noções de homem e indivíduo (como vimos no período do renascimento) para a noção de sujeito. Para a autora, “a subjetividade se estrutura no acontecimento do discurso” (op. cit. p. 65). Em outras palavras, Orlandi afirma que a noção de subjetividade é fundante para o discurso e que a formulação de tal concepção só foi possível a partir das regiões do conhecimento que provocaram os deslocamentos teóricos que não estão base da análise do discurso: de um lado o marxismo e a não-transparência da história e de outro, a

psicanálise com a não-transparência do sujeito. A autora lembra, também, que sujeito e sentidos se constituem “ao mesmo tempo, na articulação da língua com a história, em que entram o imaginário e a ideologia” (p.66). O sujeito, para a AD, subjetiva-se à medida que se projeta de sua situação social (empírica) em uma posição-sujeito (discursiva, afetada pela ideologia).

A seguir, Orlandi faz uma afirmação que, para ela, é fundamental nos estudos da análise do discurso: “a ideologia interpela o indivíduo em sujeito e este se submete à língua significando-se pelo simbólico na história.” (2002, p.66). Para a autora é imprescindível saber que a subjetivação só é possível a partir do assujeitamento à língua e à história. Dito de outro modo, só é possível dizer à medida que se está afetado pela língua (enquanto sistema simbólico significante) e só é possível que esse dizer faça sentido se o falante estiver inserido em uma filiação histórica de sentidos. Por isso mesmo, a subjetivação não é quantificável, não se pode estar mais ou menos afetado pela língua ou pela história. Conforme Orlandi, o “vínculo radical” do sujeito ao simbólico se dá em virtude da interpelação, pela ideologia, do indivíduo em sujeito. De acordo com a autora, a submissão do sujeito à língua(gem) se dá “em um gesto, um movimento sócio-historicamente situado, em que se reflete sua interpelação pela ideologia” (p. 68)

Esse é, para a AD, o sujeito. Afetado pela ideologia e pelo inconsciente e sua opacidade se articula com a opacidade da língua, inscrita na história. Tal opacidade, contudo, não é percebida pelos sujeitos. Ao contrário, temos, constantemente, a ilusão da transparência. Essa ilusão é o mecanismo próprio da ideologia, à medida que produz a “evidência primeira” de sermos sempre-já sujeitos. É o apagamento (esquecimento) constitutivo de que fala Pêcheux (1975), necessário para que o sujeito não se veja como o resultado de um processo, mas sim como causa e origem de si (p. 157). A subjetivação é o resultado do trabalho ideológico na articulação deste com o inconsciente. Na sua tarefa contínua de apresentar “evidências” do real, produz, através do simbólico, o processo de interpelação-identificação do indivíduo em sujeito.

Esse efeito elementar da ideologia é o que Pêcheux (1975) chama de “pequeno teatro teórico” da interpelação (p. 154). Para o autor, esse teatro da

consciência permite distinguir com clareza as noções de indivíduo e sujeito uma vez que evita a pressuposição da existência do sujeito, mostrando que se trata da interpelação do indivíduo em sujeito. Para Orlandi (2002), Pêcheux procura, com essas considerações, criticar o subjetivismo idealista (sujeito como origem de si) assim como o objetivismo abstrato da filosofia idealista da linguagem que remete à língua como sistema neutro, abstrato e de sentidos originais.

Entendemos, com o que expusemos acima que, ao adotarmos a perspectiva teórica da análise de discurso materialista, trabalharemos não com o indivíduo, mas com o sujeito interpelado pela ideologia, no discurso. E também, por tudo que já dissemos acima, com a forma-sujeito histórica do capitalismo que hoje é atravessada pelo discurso da globalização. A seguir, procuraremos entender como esse “atravessamento” se dá.

3.3 – Subjetividade e Processos Identitários em Tempos de Globalização

Nesse ponto de nosso trabalho, gostaríamos de trazer as considerações de Orlandi (1998) sobre a identidade linguística e a sua relação com a escola, uma vez que o aluno se relaciona com a ordem do simbólico através do/no discurso desta instituição. Para a autora, normalmente, a identidade linguística está centrada na relação língua-estado, associada à idéia de cultura e de nação. Orlandi faz algumas considerações sobre a identidade, o sujeito e o sentido as quais apontamos a seguir.

Com a afirmação de que “a identidade é um movimento na história”, Orlandi explica que a identidade “não é sempre igual a si mesma” (p. 204). Em virtude de seus movimentos na história, ela não é homogênea e se transforma constantemente. No entanto, a ilusão da identidade imóvel é necessária para a unidade dos processos identitários, ainda que traga em si o ponto para preconceitos e segregação. A autora afirma que a identidade se constitui entre a unidade e a dispersão sendo a unidade necessária ao sujeito para que, no movimento de sua identidade, ele se desloque nas distintas posições (mãe, professor, amigo, por exemplo) e esse jogo se manifesta na língua (p. 204). Segundo Orlandi, as

considerações sobre unidade e dispersão são fundamentais para a perspectiva discursiva e fazem parte de toda a reflexão sobre identidade.

Orlandi chama a atenção também para a questão da alteridade e da diferença. E, para autora (partindo das reflexões de Pêcheux), o reconhecimento da diferença, dentro de uma sociedade capitalista, “não implica em sua aceitação” (p. 205). A não-aceitação das diferenças e a idéia de valor na língua, para Orlandi, passam pelo Estado. Estado que, no ato do reconhecimento das diferenças, procura apagá-las (p. 205). De acordo com a autora, tais ações do Estado também compõem o movimento da identidade na história, constituindo-a, pois, “onde há censura, há resistência, migração de sentidos.” (p. 205).

A autora prossegue afirmando que “ao significar, o sujeito se significa” (p. 205), em outras palavras, sujeito e sentido se configuram ao mesmo tempo e nisso reside uma característica própria dos processos de identificação. Com isso, é estabelecida uma relação entre o simbólico (língua) e a história, funcionando através da ideologia. Assim, conforme Orlandi, quando o professor corrige um aluno, ele interfere na produção de sentidos por parte do aluno e, conseqüentemente, na constituição de sua identidade, o que torna tal prática um ato bastante complexo.

Para a autora, “identidade não se aprende, isto é, não resulta de processos de aprendizagem, mas refere, isso sim, a posições que se constituem em processos de memória afetados pelo inconsciente e pela ideologia” (p. 204). Orlandi lembra que os sujeitos são resultado das diferentes formações discursivas (FDs) que nos tomam a todo o momento e também que é o trabalho ideológico que nos dá a ilusão do sujeito origem de si mesmo e dos sentidos, como se esses comesçassem em nós. Porém, de acordo com os pressupostos da análise do discurso, a produção dos sentidos e a constituição do sujeito se dão nesse jogo da língua e da história, ambas em movimento contínuo.

Junto com as considerações de Orlandi sobre a relação dos processos identitários e a escola, trazemos as palavras de Rajagopalan sobre a identidade linguística e a questão contemporânea da globalização. O autor faz também

algumas considerações sobre o papel das LEs na formação da identidade linguística, que retomaremos no próximo item. Vejamos, então, o que diz o autor.

Rajagopalan (2003, p. 57), postula que “queiramos ou não, vivemos num mundo globalizado.” O autor afirma também que a “desterritorialização” das pessoas, juntamente com o fluxo de idéias, línguas e manifestações culturais nunca antes experimentadas pelo homem, afetou também suas práticas identitárias. O impacto de tais mudanças se dá, sobretudo, na identidade linguística que, para o autor, nunca “esteve tão sujeita como nos dias de hoje às influências estrangeiras.” (op. cit., p. 59). É nesse mundo volátil e instável que temos que (re)construir nossa identidade linguística constantemente em crise. O que se deve, na visão do autor, tanto ao excesso de informações quanto a contradição típica da linguagem e das relações entre as pessoas na chamada era da informação.

As consequências dessa instabilidade para a formação da identidade linguística contemporânea podem ser sentidas, segundo Rajagopalan, em dois movimentos de sentidos opostos: a regionalização, com a criação de grupos como a União Européia ou mesmo de leis contra os estrangeirismos. E, por outro lado, a globalização e a influência avassaladora de questões estrangeiras sobre aspectos locais. Sobre a globalização, o autor faz algumas considerações no que diz respeito àquilo que ele chama de metáfora da “estadunização”. Vemos com freqüência a associação entre língua estrangeira e língua inglesa, como se esta fosse a única LE possível e merecedora de prestígio. Essa questão toca particularmente a todos nós, brasileiros, quando pensamos o nosso contexto de aprendizagem de LE. Fazendo fronteira com países que têm o espanhol como língua oficial, sofremos, por vezes, de um tipo de isolamento linguístico no continente, à medida que nosso contexto escolar privilegiou, ao longo das últimas décadas, o ensino da língua inglesa (LI). Apenas mais recentemente algumas ações governamentais bastante tímidas tem propiciado uma aproximação com a língua espanhola. O aprendizado de espanhol em escolas particulares de ensino fundamental e médio foi oferecido, nos últimos anos, como uma espécie de bônus, vagamente associado à criação do Mercosul, ao mesmo tempo em que o discurso do sucesso profissional continuava atrelado à LI. E só muito recentemente o projeto de ensino de espanhol em escolas públicas foi

colocado em pauta. Não obstante, como dissemos acima, são iniciativas ainda tímidas, que não deslocam a influência esmagadora da LI no país. Nesse embate entre dominação e resistência, surge o que Rajagopalan resume como a característica principal da identidade linguística em tempos de globalização: a mestiçagem.

Assim concordamos com a afirmação de Rajagopalan de que a identidade linguística se afasta cada vez mais do ideal de pureza que ainda hoje permeia algumas correntes da Linguística. Para nós, é no “caldeirão” onde se misturam influência e resistência que se move o sujeito, entre línguas e culturas diversas é que reside a identidade linguística do sujeito que se convencionou chamar de “globalizado”.

Compreendendo a linguagem como constitutiva do sujeito nesse processo de identificação-interpelação, gostaríamos de passar, agora, à questão da língua estrangeira como colaboradora do processo de constituição dos sujeitos aprendizes.

3.4 – O Processo Identitário do Falante de Línguas Estrangeiras

A questão da mestiçagem de que falamos acima também está relacionada ao aprendizado de LEs no contexto atual. Aprender uma nova língua é um dos movimentos constitutivos da identidade. Ainda citando Rajagopalan (2003), gostaríamos de destacar as seguintes considerações:

Uma das maneiras pela qual as identidades acabam sofrendo o processo de renegociação, de realinhamento, é o contato entre as pessoas, entre os povos, entre as culturas. É por esse motivo que se torna cada vez mais urgente entender o processo de “ensino-aprendizagem” de uma língua “estrangeira” como parte integrante de um amplo processo de redefinição de identidades. Pois as línguas não são meros instrumentos de comunicação, como costumam alardear os livros introdutórios. As línguas são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria. Logo quem transita entre diversos idiomas está redefinindo sua

própria identidade. Dito de outra forma, quem aprende uma língua nova está se redefinindo como uma nova pessoa. (p. 69)

O discurso que constitui o sujeito no sentido de que ele sinta a necessidade de aprender a LE, no caso, o Inglês, tem sua origem na busca de uma suposta ascensão pessoal e profissional advinda desse conhecimento. O professor de LE lida com os desejos de seus alunos e com a presença de um *outro*, constitutivo desses desejos (Revuz, 1998). O *outro* constitutivo da realidade brasileira, e que funciona como objetivo a ser alcançado, são os Estados Unidos e a Inglaterra, que veiculam o discurso (histórico-ideológico) da grandiosidade de seus países. Dessa maneira, o aluno é tomado pelo discurso de alcançar o que é veiculado por essas nações (Santos, 2007). A suposta necessidade de adquirir esse código de acesso (e de sucesso) ao mundo globalizado apóia-se no que Rajagopalan critica, isto é, na visão da língua como instrumento de comunicação. Tal visão, segundo Grigoletto (2003), tem feito parte do discurso de ensino de LEs nas últimas décadas e :

também é expresso nos discursos da propaganda e do poder econômico, incluídos aí o discurso da globalização e da conseqüente necessidade de se encontrarem fórmulas para a comunicação entre os povos de diferentes nações, para a transação de bens materiais e culturais. (p. 227).

Soma-se a isso o fato de que esse movimento da identidade, na LE, passa pela construção de algumas ilusões e pelo abandono de outras. Dentre elas destacamos a ilusão do sucesso profissional e da ascensão pessoal e da busca por um mundo “melhor”, entendido aqui como sinônimo de próspero. Segundo Rajagopalan:

As pessoas se dedicam à tarefa de aprender línguas estrangeiras porque querem subir na vida. A língua estrangeira sempre representou prestígio. Quem domina uma língua é admirado como pessoa culta e distinta. (op. cit. p. 65).

Weber (1967) também localiza o desejo de ascensão como parte da ética protestante que vê no trabalho uma maneira de servir a Deus, salvando a alma. De acordo com o autor alemão:

Ganhar dinheiro dentro da ordem econômica moderna é [...] o resultado e a expressão de virtude e de eficiência em uma vocação [...] esta idéia peculiar do dever profissional [...] é a mais característica da “ética social” da cultura capitalista, e, em certo sentido, sua base fundamental. (p. 33)

Podemos dizer que o sujeito capitalista foi discursivamente constituído pela noção de valor do “dever profissional” e da necessidade sempre crescente do lucro e do sucesso. O capitalismo, segundo Weber, gerou a idéia de que “o homem existe em razão do seu negócio ao invés de se dar o contrário” (p. 46). Podemos pensar que se o trabalho incessante passou a ser uma necessidade dos homens, então o estudo de línguas, por exemplo, não seria um objetivo intelectual, parte do projeto do homem culto e distinto de que fala Rajagopalan, mas sim, uma parte da árdua tarefa de ganhar sempre mais.

Nas palavras de Weber, “quem não adaptar sua maneira de vida às condições de sucesso capitalista é sobrepujado, ou pelo menos não pode ascender.” (1967, p. 47). E, mais adiante, o autor afirma que:

esta valorização do cumprimento do dever dentro das profissões seculares [...] deu pela primeira vez este sentido ao termo vocação, e que, [...] teve como consequência a atribuição de um significado religioso ao trabalho secular cotidiano [...] o cumprimento das tarefas do século era o único caminho para satisfazer a Deus... (pp. 53-54)

Podemos pensar a partir do que diz Weber, que quem não estuda uma LE e, pelos motivos que expusemos anteriormente, especificamente a LI, é, no contexto atual da globalização, superado pelos demais profissionais e tem sua chance de ascensão comprometida. Assim, temos, segundo o filósofo alemão, a mistura de vocação e devoção ao trabalho na essência do sujeito capitalista a partir do século

XVI. O autor buscou no Calvinismo e nas demais vertentes do puritanismo, uma explicação para essa mistura.

Consideramos que o estudo do protestantismo não oferece, por si só, todas as explicações sobre o surgimento do *ethos* do capitalismo moderno, mas concordamos com Weber quando este diz que tal estudo oferece um lugar privilegiado para a observação de mudanças culturais e a influência de tais mudanças sobre a forma-sujeito histórica do capitalismo atual. Ainda que não fosse a intenção de Lutero, seu conceito de vocação para as atividades seculares foi, mesmo que parcialmente, absorvido pelo capitalismo na tentativa de justificar o acúmulo do capital como um fim em si mesmo. Também a divisão do trabalho, tão cara ao capitalismo, era vista, pelos protestantes, como a ordenação da vida de acordo com a vontade de Deus.

O modo de trabalho intenso, imposto pelo capitalismo, era para os protestantes a garantia da salvação da alma, pois fortalecia a fé e a autoconfiança. Uma fé, no entanto, racional, de planejamento, que se opunha às emoções. Sobre esse ponto, Weber (1967) afirma: “na prática isto significa que Deus ajuda quem se ajuda”. Disso podemos compreender a necessidade desse novo sujeito de ser um líder, de traçar estratégias que o levem ao seu objetivo. Assim, aprender inglês dá ao sujeito capitalista a autoconfiança necessária para enfrentar o mercado de trabalho global e destacar-se nele. Encontramos essa idéia materializada em enunciados de propagandas como “Você, cidadão do mundo” (Bolohnini e Santos, 2008).

Ao lado dessas ilusões sobre o aprendizado de uma LE, colocamos o abandono de outras ilusões. Destacamos o que Revuz (1998) cita como vantagens de se aprender uma língua estrangeira já que este aprendizado provoca no aluno o seu deslocamento como sujeito de um lugar discursivo, uma vez que o leva a:

- Sair da formação discursiva de origem (língua materna) e do discurso da família (o que sou é o que os outros – família – dizem que sou)

- Entrar em uma nova formação discursiva; colocar em xeque as concepções cristalizadas; reformular e falar de um outro lugar discursivo.

- Aceitar a arbitrariedade do signo e relativizar a língua materna como forma de acesso à realidade.

Há, ainda, outra ilusão dos alunos de uma LE. A da neutralidade da língua a ser estudada (Pennycook, 1994), que nos remete à formulação da língua como instrumento de comunicação, citada anteriormente. Já vimos a afirmação de Rajagopalan de que as línguas são a expressão das identidades daqueles que são tomados por elas. Assim a ilusão da neutralidade é, conforme Revuz (1998), uma tentativa de apagar as diferenças com a idealização de uma “língua universal”. Como dissemos acima, a globalização vem reforçar essa busca de uma língua neutra que sirva de “instrumento de comunicação” universal e a língua inglesa é, cada vez mais, colocada nesse lugar de “união dos povos”. É o que Pennycook (1994) fala sobre o discurso do ensino de inglês como uma segunda língua visto como algo *natural, neutro e benéfico*.

It is considered natural because (...) its subsequent expansion is seen as a result of inevitable global forces. It is seen as neutral because (...) it is now a neutral and transparent medium of communication. And it is considered beneficial because a (...) view of international communication assumes that this occurs on a cooperative and equitable footing. (p. 9)¹

Sobre a expansão da língua inglesa, gostaríamos de trazer a crítica feita por Assis (2008) à suposta naturalidade de que fala Pennycook. Assis afirma que a expansão da língua inglesa surgiu das necessidades imperialistas britânicas do século XIX, contudo, o autor lembra que o imperialismo foi uma consequência do capitalismo tal como esse se configurou em séculos anteriores, como dissemos acima. Para desvencilhar-se dos entraves da sociedade estamental do feudalismo foi necessária, ao longo dos séculos, uma política que Assis chama de “interpenetração das classes”. Em outras palavras, era preciso que diferentes

¹ “É considerado natural porque (...) sua expansão subsequente é vista como o resultado de forças globais inevitáveis. É visto como neutro porque (...) atualmente [é visto como] um meio de comunicação neutro e transparente. E é considerado benéfico porque (...), dentro de uma visão de comunicação internacional, assume-se que isso ocorre em uma base cooperativa e equânime.” (tradução nossa).

camadas sociais se sentissem parte da nova sociedade burguesa para que esta fosse bem sucedida em seus planos de expansão econômica.

Já no século XVIII, com a primeira revolução industrial, o império britânico se consolidou como a maior potência industrial do mundo e a comercialização de seus produtos para os países da primeira fase colonial (Portugal e Espanha) gerou um acúmulo de capital (nos moldes do que cita Weber, sobre as nações protestantes), jamais experimentado pelas nações ocidentais. Assim, com a necessidade de gastar o capital e a produção excedentes, conforme Assis, a coroa britânica se lançou em uma política imperialista à caça de novos mercados consumidores, oferecendo em troca da matéria-prima dos países “fracos” e de suas colônias, o apoio militar de que estes careciam (p. 24). Tal expansão militar provocou uma expansão ideológica que só poderia ser suportada pela expansão da língua inglesa nesses países agora “protegidos” do império inglês. Era preciso que os líderes fossem entendidos pelos novos súditos para que a dominação tivesse sucesso. Mas o imperialismo, segundo Assis, teve também outros desdobramentos em terras inglesas, uma massa de negociantes falidos, que não conseguiam acompanhar o ritmo dos novos investidores, e de desempregados começou a se formar. Para essa massa, não restava alternativa senão mudar-se para as possessões inglesas no Novo Mundo. Com isso, deu-se o povoamento do Canadá, da Austrália e dos EUA. Porém, o autor destaca que tal ocupação dos novos territórios não foi, de forma alguma, pacífica. Ao contrário, muitos conflitos, surgidos das péssimas condições de vida, consequência da rígida política administrativa da Inglaterra imposta às colônias, foram a marca desse período nas terras ocupadas.

Assis, afirma que diante da necessidade de se resolver esses conflitos, o governo inglês passou a adotar uma atitude que buscava envolver os colonizados para que esses passassem a se considerar parte do império. Nas palavras do autor:

Para resolver esse impasse, parecia necessário envolver as populações nativas na ideologia dominante e fazê-las identificarem-se com a cultura que estava sendo imposta, para que aceitassem o domínio e se sentissem cidadãos. E isso somente poderia ser feito, supunha-se, por meio da

imposição da língua dominante como **língua oficial** das colônias. [...] Surge, a partir de então, a política imperialista de envolvimento das colônias e de disseminação da língua dominante, com o escopo de apaziguar [...] os nativos, impingindo-lhes a idéia de cidadania. (2008, p. 26).

Vemos que a expansão da LI pelo mundo nada tem de natural, mas sim, é fruto de um planejamento político e estratégico da coroa britânica, no auge do imperialismo, que visava suprimir conflitos nas terras ocupadas, pela imposição de um novo modelo cultural, que estava baseado na língua. A cidadania nesses lugares, mediada pelas relações de poder, apoiava-se no discurso de que só podia se construir na LI. E, acreditamos que, mais recentemente, o discurso que se está formulando sobre a nova cidadania, agora não mais *nacional* e sim *global*, é, de modo análogo ao do período imperialista, o de que esta cidadania só é alcançada a partir da posição de sujeito falante da LI.

A neutralidade de que fala Pennycook também esconde relações de poder que apontam no sentido oposto, isto é, a necessidade de aprender a língua para ser um “cidadão do mundo” (Bolonhini e Santos, 2008), significaria, a nosso ver, exatamente o contrário, reforçando o que citamos de Rajagopalan sobre as contradições entre o regionalismo e as influências estrangeiras, desestabilizando as identidades em tempos de globalização. Conforme Pennycook, a língua inglesa, hoje, funciona como “a gatekeeper to positions of prestige in a society. [...] it has become one of the most powerful means of inclusion to into or exclusion from further education [...]”¹. Para ele, as elites têm usado o acesso ao aprendizado da língua inglesa como um distribuidor de riqueza e prestígio social.

É na contradição dessas diferentes concepções sobre a língua inglesa, ora uma ferramenta de libertação, ora, de opressão, que se constitui o aprendiz de LI, hoje. Conforme Grigoletto (2003: 223), “todo aluno aprendiz de língua estrangeira constrói representações sobre a língua em questão”. Para a autora, os diversos

¹“uma barreira para posições de prestígio na sociedade. [...] tornou-se um dos meios mais poderosos de inclusão ou exclusão de uma educação mais avançada.”

discursos e representações (nem sempre coesos entre si) estão na base da identidade desses sujeitos e de seu processo de aprendizagem.

Assim, e com o que expusemos até o presente, gostaríamos de passar para a análise de alguns materiais publicitários de escolas de idiomas a fim de verificar como os elementos presentes no discurso capitalista da globalização e do trabalho, aliados ao sucesso profissional e à ascensão financeira aparecem nas formulações de tais escolas. Acreditamos poder encontrar, como dissemos anteriormente, formulações que tragam em sua memória discursiva, a herança do discurso protestante que está na base da constituição da forma-sujeito histórica do capitalismo e seus reflexos no modo como os sujeitos aprendizes de LI no Brasil são individualizados.

4. Primeira escola analisada: apresentação dos dados

“A significação é um movimento.
Errância do sujeito, errância dos sentidos.”
E. Orlandi

Como havíamos proposto inicialmente, para essa etapa do trabalho, contamos com os dados coletados em uma instituição de ensino de idiomas presente em Campinas desde a década de 60 do século passado. Escolhemos esta instituição como a primeira a ser analisada, uma vez que ela se diferencia em sua origem, da maioria as escolas de idiomas do país. Trata-se de uma instituição sem fins lucrativos e que conta com o apoio do Consulado estadunidense. Não só apoio financeiro, como também institucional, em programas de intercâmbio e também no reconhecimento como um centro de excelência no ensino de inglês. Tal excelência é atestada por um título outorgado pela embaixada norte-americana e renovado a cada dois anos, após verificação de que os critérios por ela estabelecidos para certificação ainda se mantêm.

O material que constitui o presente *corpus* tem como base um levantamento feito nos arquivos da própria instituição por ocasião da celebração de seus quarenta anos e publicação de um livro comemorativo: “Centro Cultural Brasil – Estado

Unidos Campinas 40 Anos: 1963 – 2003”. A cuidadosa edição bilíngüe, de capa dura, na qual a instituição conta a sua história, apresenta, entre outras informações, as diversas campanhas publicitárias desenvolvidas ao longo de sua existência.

Antes, porém, de discutirmos o *corpus* alvo deste trabalho, que são as propagandas, apresentaremos um pouco da história da instituição analisada, conforme narrado por ela. Ao mesmo tempo em que apresentamos, propomos algumas reflexões sobre os textos, visto que esses trouxeram aspectos bastante interessantes para nós. Acreditamos que tal narrativa evidencia a construção do imaginário do que é aprender/ensinar a LI dentro dessa instituição, pois tal imaginário poderá ecoar, mais tarde, no processo de identificação dos sujeitos aprendizes bem como do material publicitário produzido pela escola.

4.1 – O Centro Cultural Brasil-Estados Unidos em Campinas: uma história de filantropia e união entre os povos na base do saber

Fundado, durante uma reunião, em 12 de junho 1963, o Centro Cultural Brasil – Estados Unidos Campinas (CCBEUC) surgiu de uma idéia lançada por um grupo de membros do Rotary Club, formado por empresários, comerciantes e nomes de destaque da cidade, ainda no ano de 1962. A partir desse momento, os voluntários (nenhum dos presidentes ou membro do conselho de diretores é remunerado) começaram a se organizar. Definidos os diretores, estes passaram a se dedicar às etapas seguintes do planejamento e instalação da futura escola. Entre essas etapas, constavam a locação de um imóvel e a escolha de mobiliário. Sobre este ponto, a escola afirma o quanto foi difícil conseguir o mínimo necessário para dar início às atividades. Tal dificuldade se agravou em virtude da impossibilidade do Consulado Americano colaborar, no primeiro momento, com qualquer material. Os autores explicam que somente depois de estar funcionando, a escola poderia receber contribuição norte-americana. No entanto, afirmam que, tão logo isto se tornou realidade, “foi de valor inestimável o que mais tarde se recebeu do

Consulado Americano, como, por exemplo, máquinas de escrever, mimeógrafo, estantes para a biblioteca, livros, revistas, projetores etc.” (p. 12)

Assim, com a diretoria constituída e atuante, a colaboração do já existente CCBEU - São Paulo e do Consulado estadunidense, o CCBEUC deu início às suas atividades em novembro de 1963, com cerca de 20 alunos. Ainda em 1963, consta, no livro, a informação sobre a visita do adido cultural estadunidense, estabelecendo uma relação entre a escola e o consulado baseada na “maior colaboração e a mais perfeita compreensão”. (p. 13)

Sobre essa união e “mais perfeita compreensão” entre Brasil e EUA que segundo a instituição, envolvem as relações da escola desde sua origem, gostaríamos de destacar um trecho do discurso proferido em vinte e três de maio de 1964, por ocasião da inauguração oficial do CCBEUC:

É bom que se recorde e é oportuno que se saliente, agora, que o início desta organização ocorreu quando **nuvens tormentosas** ameaçavam a tradicional amizade brasileiro-americana. Não foram poucos que se atemorizaram em permanecer do nosso lado, o que seria uma clara definição, **em uma época em que ninguém se decidia, em uma época em que nem mesmo os poderes governamentais delineavam seu curso.**

Apesar da luta, apesar do tumulto que predominava nessa ocasião, apesar mesmo, por que não dizer do risco que corríamos, colocamos nossos préstimos em favor desta entidade, definindo-nos solidários aos seus estatutos. (p. 20 grifos nossos).

É importante lembrar que em 1962-3, quando os fundadores se organizavam pela criação da escola, o governo que, de acordo com os autores do texto “não se decidia”, estava atravessando a *tumultuada* transição entre o presidente Jânio Quadros e o vice João Goulart. As primeiras medidas tomadas por este (aproximação com a China e tentativa de reforma agrária - uma antiga *luta* de muitos brasileiros), foram vistas pelos setores mais conservadores da sociedade brasileira e, também pelo governo estadunidense, como uma ameaça e risco

iminente de uma expansão comunista na América Latina. O governo de João Goulart havia *delineado seu curso*. No entanto, tais decisões não estavam de acordo com os interesses da tradicional amizade brasileiro-americana. Por isso, o país, de acordo com membros da entidade CCBEUC, encontrava-se *encoberto por nuvens tormentosas* e os cidadãos, em risco. Numerosos são os relatos de que os EUA investiram massivamente tanto em investigações quanto em apoio estratégico e financeiro contra os movimentos de esquerda do período, tais como os liderados pela UNE e por organizações como o MR8. Lembramos também que o discurso acima foi proferido menos de dois meses depois da deposição do presidente João Goulart e do golpe militar de trinta e um de março de 1964.

Com isso, vemos em tal discurso, que representa o nascimento dessa instituição, um gesto também político de aproximação da mesma com a ideologia capitalista. “Numa época em que ninguém se decidia”, os fundadores dessa instituição decidiram buscar apoio nessa ideologia e reconheceram, nos EUA, e no apoio que estes ofereciam aos grupos conservadores brasileiros, a amizade tão desejada, supostamente capaz de dissipar as nuvens e livrar a todos dos *riscos* corridos então.

Na conclusão do discurso, o presidente do CCBEUC afirma:

Os nossos ideais, senhores, coincidem, com os ideais do povo estadunidense tão bem expressos pelo **saudoso e ilustre** presidente **Kennedy**, que quando de seu derradeiro discurso disse: “A paz não se apóia somente em cartas e convênios, senão, sobretudo, nos corações e nas mentes dos povos. [...] lutemos também por edificá-la **nos corações e na mente dos nossos povos**”. (p. 21, grifos nossos)

Perguntamo-nos, aqui, se os ideais dos povos brasileiros e estadunidenses, de fato, *coincidem* ou se essa era a formulação possível dentro do quadro político-ideológico que se apresentava. Ressaltamos que, ter ideais distintos daqueles do povo estadunidense naquele momento era estar de um lado e não de outro do mundo. Em plena guerra fria, divergir dos EUA era alinhar-se à URSS e arriscar-se ao isolamento político-econômico, além de uma eventual ameaça bélica. O

exemplo dessas possibilidades residia nos fatos aos quais já estava submetida outra nação do continente americano: Cuba, contra a qual o embargo já havia sido imposto e já provocava seus efeitos.

Destacamos ainda a expressão “nos corações e nas mentes dos nossos povos”, que nos aponta duas possibilidades de interpretação. A primeira remete à própria história do ensino de línguas, conforme Uphoff (2008), para substituir o método de gramática e tradução, praticado nas escolas seguindo os moldes do ensino do latim, foi introduzido, no início do século XX, o método direto. Segundo a autora, tal método pregava “que o aluno devia aprender a pensar na língua estrangeira” (p. 10) e mudou radicalmente o ensino de línguas com a concepção de língua sempre presente na *mente* (e no coração) dos alunos. Apesar de não ser mais a metodologia vigente no período em que o CCBEUC deu início às suas atividades, encontraremos ecos dessa corrente teórica em um dos textos publicitários que analisaremos mais adiante.

O segundo sentido que nos parece possível para a expressão acima está associada à menção, pelo presidente do CCBEUC, do ex-presidente estadunidense John F. Kennedy. Herdeiro de uma das famílias mais poderosas dos EUA, jovem, bonito, casado com uma mulher que se tornou ícone de elegância no século XX, a expressão máxima do sonho americano fora assassinado pouco tempo antes desse discurso em um crime que chocou o mundo inteiro. Kennedy era uma figura carismática e deixou sua lembrança nos “corações e nas mentes” dos povos de todo o mundo. Acreditamos, por isso, que trazer seu nome nesse discurso foi mais uma afirmação de solidariedade por parte do grupo de diretores do CCBEUC e de ênfase para a tradicional amizade entre as nações acima referida. E, a exemplo da nação amiga, o Brasil, visto por esses senhores, era contra a violência e a favor da paz e da ordem contra o “tumulto” que ameaçava o país.

O discurso pode ser entendido, como dissemos acima, como uma aproximação dos EUA, pautada não só por interesses educacionais como se poderia supor, mas também um alinhamento político-ideológico contra o outro grupo dominante daquele momento histórico. O discurso coloca o Brasil, em certa medida, na condição de devedor do exemplo oferecido pelos EUA, na educação, na

ordem social e política e na ideologia pacifista atribuída a um de seus mais importantes líderes. Ainda que a condição de devedor apareça mascarada por uma postura nacionalista, como diz o presidente, ao afirmar que a instituição segue, alheia às demagogias que enganam o povo, os seus princípios, que estão pautados no:

mais **puro, real e afetivo nacionalismo**, nacionalismo esse **que quer para o Brasil** e para os brasileiros, toda a técnica, **toda a cultura, toda a amizade lhe seja benéfica**. (p. 21, grifos nossos)

O discurso de união entre os povos brasileiro e estadunidense e o desejo de uma amizade benéfica dentro de uma instituição sem fins lucrativos, deram à instituição, a base constitutiva de sua identificação. Ela nasceu, recebendo as vantagens dessa amizade, sem, no entanto, oferecer nada à outra nação. Nada há, na materialidade linguística dos textos que analisamos até aqui, e nos discursos que transcrevemos acima, que indiquem que a amizade será benéfica também para o povo estadunidense. Se laços tão fortes nos uniam, através dos mesmos ideais, onde está nossa contribuição cultural para este processo? O presidente afirma, em seu discurso que a instituição quer para os brasileiros toda a cultura que lhe seja benéfica, mas nada é mencionado quanto aos EUA. Nenhuma outra cultura poderia lhes trazer benefícios? Os autores do discurso acima, não mencionam, mas, a nosso ver no momento em que os estudantes brasileiros tomam contato com a instituição, o que caracteriza sua inscrição na LI, é o momento em que se dá na troca, a nossa contribuição para essa amizade.

Com esse discurso na origem, a instituição se coloca como tributária da cultura dos EUA. Os sujeitos aprendizes desta instituição são constituídos, a partir desse conjunto de formulações como recebedores das benesses de se falar inglês. Isso, para nós, retoma os sentidos da afirmação de Rajagopalan (2003.), de que a globalização é, muitas vezes, entendida como sinônimo de “estadunização”, assim como das considerações de Assis (2008), quando este coloca que as políticas que estão na origem do avanço do inglês no mundo se deram por um abandono das

características locais dos sujeitos em detrimento do benefício de se pertencer a essa comunidade maior, a dos falantes de língua inglesa.

Como dissemos anteriormente, julgamos que a análise dos discursos que estão na origem da instituição analisada dá indícios da constituição do processo de identificação da mesma e do processo de identificação-interpelação dos seus alunos. A análise até agora indicou que ser aluno desta instituição é estar inserido nessa formação ideológica, de ser tributário dos EUA e de sua cultura e receber, nessa relação, os ganhos do contato com a cultura desse país, tendo, contudo, pouco ou nada a oferecer. Para apoiar o que vimos dizendo sobre essa influência e “americanização” da sociedade brasileira, encontramos em Souza (2005), considerações que nos dão indícios do momento histórico que permitiu a formulação desse discurso por parte da EI, contextualizando o início do governo militar. Com a palavra, o autor:

No campo diplomático, Castello Branco abandonou o terceiro-mundismo de uma política externa independente e alinou-se diretamente aos Estados Unidos. Esse alinhamento deve-se em grande parte ao discurso da Guerra Fria e do conseqüente “perigo comunista”. Em troca da subordinação a Washington, o Brasil esperava receber apoio financeiro. O chanceler Juracy Magalhães chegou a afirmar, textualizando o lugar discursivo que ora se estabelecia em relação aos EUA, que “o que é bom para os Estados Unidos é bom para o Brasil”. Em maio de 1964, num gesto marcado de simbolismo, o Brasil rompe com Cuba, sinalizando para uma eliminação de qualquer traço “esquerdista”. (p. 75)

Depois do que expusemos, a pergunta que se coloca é como se dão as trocas interculturais colocadas no discurso da EI. Elas seriam realmente troca (intercâmbio) em duas direções ou se trata de uma via de mão única o que se estabelecerá como aceitação/obediência a um modelo.

4.2 – Análise de três campanhas do CCBEUC: décadas tão distantes, formulações tão próximas

Para este primeiro movimento analítico, escolhemos três campanhas publicitárias da instituição pesquisada. Uma da década de sessenta, outra dos anos setenta e, por fim, uma da década de noventa do século passado. Sabemos que a presente análise não será esgotada por nós, não só pelo caráter ainda inicial de nosso trabalho, mas também com os princípios teóricos que embasam nosso trabalho. Não buscamos esgotar o texto, mas trabalhar nos limites da interpretação. Como coloca Orlandi (2003), não de maneira neutra, mas deslocada, contemplando os **processos de constituição dos sentidos** e não buscando o sentido verdadeiro do texto. Nosso objetivo é entender o processo discursivo e o trabalho da ideologia na constituição e estabilização dos efeitos de sentido. É assim que trabalharemos. Tendo em mente que o *corpus* não se esgota, ao contrário, aguarda sempre novas abordagens (Orlandi, op. cit.). O que exporemos aqui é o nosso recorte, um dos muitos possíveis, entendendo que o texto não nos serve de ilustração de idéias pré-concebidas. Não pretendemos verificar verdades, mas propor uma dentre as múltiplas possibilidades de interpretação que os textos nos colocam, sempre voltando à teoria, conscientes de que também estamos em uma ideologia, buscando, contudo, e de modo constante, o afastamento necessário desta. Passemos, então, à descrição e discussão do *corpus*.

4.2.1 - Anos 60 e 70

As primeiras propagandas analisadas são do final da década de 60 e início da década de 70 e, pela proximidade cronológica de ambas, bem como por alguns aspectos em comum, optamos por descrevê-las simultaneamente. Vejamos as principais características e os enunciados que as compõem.

- 1) Quanto ao aspecto visual, ambos os anúncios estão em preto-e-branco e apresentam a representação de pessoas (uma por meio de foto e a outra com charges). Há, nos dois anúncios, a representação de cinco pessoas ao todo.

Dois casais (jovens), em uma atitude mais descontraída, uns de pé e outros sentados em bancos escolares e a figura de um senhor, sentado à mesa de um escritório.

- 2) Outra característica dos anúncios é a presença de textos mais longos, que descrevem as várias situações em que o aluno teria a necessidade de saber a língua inglesa.

Seguem, abaixo, as transcrições dos textos das propagandas. No entanto, a análise se dará a partir de alguns enunciados que melhor apresentem, em sua materialidade, os aspectos que levantamos acima.

Anúncio 1:

Ao pensar na Europa ou Estados Unidos, tente fazer isso em inglês. Tem mais coisas em que pensar, claro. V. sabe que para conseguir um ótimo emprego, todas as grandes empresas exigem uma infinidade de predicados. Um deles, por exemplo, é que v. saiba pelo menos uma língua estrangeira. E, quase sempre, a inglesa. Livros técnicos e literatura de cursos superiores então nem se fala. Quase todos são editados em inglês. E depois, quanta coisa importante v. perde pela má qualidade da tradução dos filmes que assiste! Já reparou quanta gente fala inglês? Comece a estudar inglês imediatamente! Isto é uma ordem (ditada pelo bom senso, lógico). Porém estude inglês com quem não faz outra coisa além de ensinar inglês.

Anúncio 2:

That's for you guy:

Comece a respirar cultura. Afinal, falar inglês é fácil e muito agradável. O importante é a convivência com os amigos em um ambiente sadio, alegre, onde o aprendizado se dá de maneira prática e eficiente, sem os malabarismos de métodos complicados. É o jeito fácil de falar inglês com naturalidade, com os olhos voltados para aquele belo emprego ou a tão sonhada viagem para o exterior. Fale com o mundo sem medo de errar.

Separamos os enunciados em grupos que classificamos aqui como diferentes *temas* ou *argumentos* que acreditamos serem constituintes de uma mesma formação discursiva sobre o ensino de LE. Lembrando o que diz Pêcheux sobre a determinação que uma FD exerce sobre o que pode e o que deve ser dito, entendemos que os enunciados selecionados por nós apontam para os diferentes posicionamentos dos sujeitos na cadeia discursiva e interpelam os futuros alunos (alvos das propagandas) de diferentes maneiras, trazendo os diversos discursos sobre ensino/aprendizagem de LEs e, mais especificamente da LI. São eles: a) importância para o mercado de trabalho; b) possibilidades de viagem ao exterior e c) auxílio aos estudos (ler em outra língua dá, ao aluno, a possibilidade de acesso ao que é dito nos lugares considerados centros produtores de conhecimento – os países do hemisfério norte). Além dos três temas já citados, acrescentamos d) o fim das barreiras linguísticas, e o discurso do contato com outros povos para o enriquecimento cultural dos sujeitos aprendizes. E, finalmente, observamos que algumas formulações apontam para o que chamamos no presente trabalho, de discurso de autoridade das EIs sobre as escolas regulares, (item *e*, de acordo com a sequência anterior). Isto é, mesmo a escola regular, oferecendo a LI em sua grade curricular, começa a se delinear, de acordo com Souza (op. cit.), um outro sentido para o ensino de línguas na escola: o da ineficácia. O autor observa que as reformas educacionais do regime militar reduziram, de forma drástica, entre as décadas de sessenta e setenta, o número de horas dedicadas ao ensino de LEs. Tal redução representou um esvaziamento do ensino nas escolas regulares e fez com que muitos alunos desse período saíssem da escola com pouquíssimo ou nenhum contato com qualquer LE (p. 170). O que foi, segundo o autor, o solo fértil, de que necessitavam as escolas de idiomas para se desenvolverem. Algumas delas, já presentes no país desde a década de cinquenta e outras surgindo, como a instituição que ora analisamos. Nesse cenário, a partir dos anos setenta, o país tem acompanhado o crescimento em larga escala de tais cursos de línguas, alimentados pelo abandono do ensino de LEs na escola promovido pelos governos militares e que, até hoje, não foi revertido de maneira satisfatória.

Vamos separar os enunciados, conforme os diferentes temas apontados acima.

Para o primeiro, voltado para o mundo de trabalho, encontramos as seguintes formulações:

- “V. sabe que para conseguir um ótimo emprego, todas as grandes empresas exigem uma infinidade de predicados. Um deles, por exemplo, é que v. saiba pelo menos uma língua estrangeira. E, quase sempre, a inglesa.”

- “É o jeito fácil de falar inglês com naturalidade, com os olhos voltados para aquele belo emprego (...)”

Quanto ao segundo grupo, que trata das viagens ao exterior, encontramos as seguintes formulações nos dois anúncios:

- “Ao pensar na Europa ou Estados Unidos, tente fazer isso em inglês.”

- “a tão sonhada viagem para o exterior”

No terceiro grupo, sobre os estudos, encontramos:

- “Livros técnicos e literatura de cursos superiores então nem se fala. Quase todos são editados em inglês.”

O quarto grupo observado por nós aponta para o fim das barreiras linguístico-culturais, tirando o aluno do isolamento provocado pelo desconhecimento da LI:

- “quanta coisa importante v. perde pela má qualidade da tradução dos filmes que assiste! Já reparou quanta gente fala inglês?”

- “O CENTRO CULTURAL BRASIL-ESTADOS UNIDOS quer ver todo mundo falando com todo o mundo sem barreira de língua.”

Para o quinto grupo, identificamos os seguintes enunciados:

- “Comece a estudar inglês imediatamente! Isto é uma ordem (ditada pelo bom senso, lógico). Porém estude inglês com quem não faz outra coisa além de ensinar inglês.”

- “Comece a respirar cultura.”

- “Fale com o mundo, sem medo de errar.”

Separados os enunciados, passemos à análise e vejamos o que eles dizem sobre os discursos envolvidos no ensino/aprendizagem de LI, dentro desta instituição.

As formulações do primeiro grupo corroboram o que dissemos no capítulo anterior sobre a motivação para aprender a LI como um meio de ascensão social. As predicções “belo” e “ótimo”, para o substantivo *emprego*, movimentam os sentidos na direção de um emprego melhor do que aqueles obtidos por quem não fala a língua inglesa. Fazendo deslizar os sentidos, entendemos que, para os trabalhadores não-falantes de LI fica quase impossível o acesso ao ótimo emprego, visto que, entre os inúmeros predicados desejados pelas “grandes empresas”, está o domínio da LI. O grupo de trabalhadores que não possui tal predicado está à margem do mercado de trabalho. Caberão, a este grupo, os empregos menos importantes em empresas igualmente menores. Encontramos, aqui, um paralelo com as considerações de Weber, quando o autor avalia que não há chance de ascensão, dentro do sistema capitalista, para aqueles que não se submetem às suas regras. Uma das regras ditadas pelo mundo do trabalho é a de que o sujeito deve dominar a LI. Pensando nos dias atuais, de economia globalizada, o domínio de línguas se insere no que Payer (2005) chama de demanda de conhecimento e domínio de múltiplas linguagens, e que tem encontrado nos espaços de Educação sua sustentação através do argumento “de que o domínio dessas múltiplas linguagens constitui *condição* necessária para o sujeito “inserir-se no mercado””. (p. 12).

Retomamos nossa afirmação anterior de que o aprendizado da LI por parte desse sujeito é uma das tarefas impostas por sua vocação de desenvolver-se o mais possível na vida econômica, vendo, nisso, uma maneira de cumprir sua missão na terra. A relação religião/trabalho, o dever de ascender na carreira e ganhar dinheiro está materializada nas propagandas das escolas de inglês. As propagandas são herdeiras dessa ética capitalista. O sucesso alcançado por aqueles que estudam inglês é a virtude máxima a que o sujeito deve aspirar. Enunciados como “apaixonados pelo sucesso” fazem parte desses anúncios e reforçam a busca de ascensão social por parte dos aprendizes.

No segundo conjunto de formulações, acreditamos poder identificar sentidos presentes no discurso inaugural da instituição, isto é, o desejo de identificação com os EUA, vendo nessa nação um sonho a ser conquistado. A tão sonhada viagem é

dita desse modo tanto na materialidade verbal quanto na linguagem não-verbal de um dos anúncios que mostram as diferentes charges de alunos como se estes estivessem sonhando (olhos, quase fechados, olhando para o alto). Sonhando, não importa se com a Europa, ou os EUA. De qualquer modo, sonhando com a possibilidade de experimentar a vivência em outra língua. A LI é vista, dentro dessa formação discursiva como uma fonte de prazer e transporte para um mundo lúdico.

A formulação do terceiro grupo que mais ressalta a importância da LI em outro campo diferente do trabalho, mas de certo modo ligado a este, o dos estudos, aponta, sobretudo para a formação de nível superior. Dentro desse argumento, podemos pensar que, paralelo ao que vimos sobre os trabalhadores, os estudantes de um curso superior que não dominam a LI não acessarão os conhecimentos produzidos nos grandes centros do hemisfério norte, ficando à margem do processo, sendo, por isso, deficitários em sua formação.

O quarto grupo retoma, a nosso ver, o que dissemos no capítulo 3 sobre a suposta neutralidade da LI. O trecho remete ao que dissemos anteriormente sobre o desejo de encontrar-se em uma outra língua, vista como mero instrumento de comunicação, em que os sentidos seriam unívocos e as ambigüidades extintas. Todavia, de acordo com nossa discussão anterior, vimos como a neutralidade está distante do processo de aprendizagem de línguas. Os enunciados permitem também a leitura do processo de aquisição de LE como forma de contato com o mundo todo. O trecho “quer ver todo mundo falando com todo o mundo sem barreira de língua” traz um jogo de palavras (todo mundo falando com todo o mundo), e dá visibilidade à proposta da EI em por fim à barreira da língua. Os sentidos podem deslizar para uma direção em que se diga que estar fora da LI é estar isolado, é ter impedimento (barreira) de estabelecer contato com o resto do mundo. Há, ainda, um argumento quantitativo (“já reparou quanta gente fala inglês”), aliado a uma promessa de ganho de qualidade de vida. Seja por meio do acesso direto à produção cultural dos países falantes de LI (filmes), seja pela quebra das barreiras impostas pela língua portuguesa, menos difundida no mundo, o que poderia ser entendido como um impedimento de nossa comunicação com o mundo.

Por fim, o quinto grupo traz sentidos interessantes sobre o processo de ensino/aprendizagem de línguas. A partir da afirmação de que estudar a LI na instituição em questão é começar a “respirar cultura” podemos deslizar o sentido para uma outra formulação possível que seria algo como: “estudar em outro lugar não permite que o aluno adquira a cultura do país alvo”. Considerando que os enunciados acima foram produzidos nas décadas de sessenta e setenta, tal formulação está contribuindo para a origem da afirmação da escola de idiomas como o lugar ideal para se aprender não só LE como para adquirir cultura. Isso coloca a ER em uma posição daquela que além de não ensinar LE não permite a aquisição de cultura. Haveria aí uma relação intrínseca entre LE e cultura e por consequência a negação de usar o português para adquirir cultura? Como vimos no que foi exposto por Souza, as EIs encontraram, na deterioração do ensino público, resultante dos primeiros anos do governo militar, o espaço para se identificarem como o único lugar para um aprendizado eficiente, que não podia mais ser oferecido na educação básica. Em “comece a respirar cultura” podemos deslizar o sentido para outra formulação que seria: estudar em outro lugar seria não permitir que o aluno tenha ou adquira cultura. Para se aprender não só a LI como demais disciplinas do currículo obrigatório.

A outra formulação “Fale com o mundo sem medo de errar”, reforça essa interpretação que apontamos acima. Somente estudando na EI, o sujeito aprendiz perde o medo de comunicar-se, visto que o que é ensinado na escola regular não é garantido como correto, como ensino efetivo da língua. Uma outra formulação permite uma interpretação que consideramos mais explícita do que chamamos “discurso de autoridade”. Está posta na materialidade linguística a ordem para que o aluno estude inglês. Tal ordem se manifesta de diferentes maneiras, primeiro pelo imperativo *comece*, a seguir pelo advérbio que indica a urgência de tal estudo (*imediatamente*) e, finalmente com a afirmação categórica “Isto é uma ordem”.

Na sequência, o texto traz uma tentativa de amenizar o que foi dito antes, desloca-se a autoria da ordem de um indivíduo (redator da propaganda) ou da própria instituição para o lugar do “bom senso”, ou senso comum. Torna-se uma

espécie de enunciador-universal, o qual Guimarães (2005, p. 26) define como um lugar que “representa um lugar fora da enunciação como sendo o lugar do qual se diz sobre o mundo. O enunciador-universal é um lugar que significa o Locutor como submetido ao regime do verdadeiro e do falso. Este lugar é próprio do discurso científico, embora não seja exclusivo dele.”. Sobre essa última afirmação, procuramos demonstrar em nossa análise como esse funcionamento se deu em outro discurso que não o científico.

Para o êxito do texto publicitário parece-nos bastante produtivo (para criar a significação) o estabelecimento de uma relação de verdade quase matemática entre aprender uma segunda língua e “conquistar” o mundo. A interpelação do indivíduo pela ideologia, momento que, conforme Orlandi (1996) caracteriza o surgimento do sujeito, realiza-se, também, na propagação do discurso da mídia, do domínio da língua inglesa como uma conquista e a conseqüente inserção desse sujeito no mundo globalizado. Entretanto, para que tal inserção seja bem sucedida, é preciso que o ensino se dê fora da escola regular. O aluno deve procurar quem “não faz outra coisa além de ensinar inglês”, isto é o especialista que está na escola de idiomas por oposição ao professor da escola pública (e muitas vezes, também da particular) que é visto como pouco preparado para a tarefa de ensinar LEs.

4. 2. 2 – Anos 90 e o discurso da globalização

Escolhemos um anúncio da década de 90 para compararmos com o que vimos até o presente e buscamos algumas regularidades e sentidos que estariam mantidos em ambos os períodos. As principais características que encontramos no anúncio analisado foram:

1) As cores da bandeira norte-americana, juntamente com as listras e uma estrela compõem o fundo do folheto que não possui mais o texto longo, presente nos anúncios anteriores. Há, ainda, a logomarca da escola, que é a mão da estátua da liberdade, segurando a chama (a mesma imagem aparece nos anúncios analisados acima e em todo o material publicitário da escola).

2) A comunicação verbal se deu por uma característica das propagandas contemporâneas: o slogan. Texto curto e marcante que procura atrair as pessoas de maneira imediata. Vejamos o enunciado e os deslizos de sentido que ele permite.

“O inglês que faz diferença em qualquer lugar do mundo.”

A principal diferença que encontramos entre esse enunciado e os demais é a sugestão da inserção do sujeito no mundo globalizado. Ainda que este enunciado se aproxime do que chamamos acima de uma posição-sujeito que trata do fim das barreiras linguísticas e culturais, ele se diferencia dos anteriores por não citar diferenças culturais, mas sim de destacar que o domínio da língua dará ao sujeito a diferença no mundo e não a igualdade de condições que vimos antes.

Possuir o conhecimento de uma LE torna o sujeito diferente. E não é qualquer LE, mas a LI que fará essa diferença. Isso permitirá ao sujeito transitar por todo o mundo, em condições diferenciadas em relação aos demais. Ser diferente é positivo à medida que a diferença aponta para uma situação melhor em relação ao que o sujeito possuía antes, como vimos nos enunciados sobre emprego. Podemos pensar também que o sujeito aprendiz está em segundo plano, uma vez que não é ele que é mencionado na materialidade do enunciado, mas somente a língua. Assim, a diferença não estaria naquilo que o sujeito diz, mas sim em que língua ele enuncia. E a enunciação deve se dar em língua inglesa. Consideramos que isso colocaria a nação que serve de paradigma para a instituição analisada (os EUA), numa posição de destaque ainda maior. O valor de se expressar na língua inglesa, de pertencer a essa grande comunidade de falantes, para além dos limites individuais e locais de que fala Assis (2008) seria, dentro dessa leitura que fizemos, maior que qualquer contribuição que a fala do sujeito pudesse trazer.

4.3 – Primeiras Considerações

Como dissemos antes, as análises aqui apresentadas representam uma, e apenas uma, entre muitas interpretações possíveis. Contudo, gostaríamos de registrar alguns aspectos que mais se destacaram, para nós. A separação dos enunciados em diferentes categorias, de acordo com diferentes posições-sujeito nos

permitiram acompanhar um certo delineamento dos discursos em torno do ensino/aprendizagem de LEs que não só caracterizam a instituição analisada, mas de certa forma, toda uma rede discursiva ao longo das décadas, visto que, apesar da distância cronológica entre os anúncios, encontramos algo de comum entre eles. A expansão do ensino de LI no mundo, como demonstrou Pennycook é cercado de algumas ilusões sobre uma neutralidade, naturalidade e supostos benefícios advindos desse aprendizado. Tais ilusões se repetem nos anúncios que vimos seja com o fomento ao sonho da viagem pela Europa, seja com o discurso sedutor que vislumbra para o sujeito um “belo emprego”. Manifesta-se, ainda, na ilusão da língua código que, apreendida em sua totalidade, abre as portas para um novo mundo, sem barreiras culturais e, para os estudantes, acrescenta-se o acesso ao mundo da alta cultura acadêmica, pensado em inglês.

São os mecanismos de controle discursivo de que fala Foucault (1998) em pleno funcionamento. Vemos, mais especificamente, nesse movimento da EI estudada o que Foucault chama de vontade de verdade. Em outras palavras, o que, a depender da época, é o desejável ou possível como verdadeiro (p. 20). Foucault vê neste princípio, ao longo dos séculos, um determinante para a produção e circulação dos discursos em nossa sociedade. É, segundo o autor, em seu sentido que os outros dois procedimentos de exclusão (a interdição e a separação) se orientam e se enfraquecem em seu detrimento, e, ao mesmo tempo, a vontade de verdade é o menos analisado dos princípios, pois está ocultado sob a ilusão do verdadeiro; por nossa convicção de que os discursos circulantes são *a* verdade, e não um pacto silencioso, assinado por todos, para que apenas o aceitável como verdade circule em um dado momento. Fortemente apoiadas nas instituições, as vontades de verdade de uma época atribuem (e, por isso, controlam), o caráter de *verdadeiro* e *falso* aos discursos circulantes.

No sistema de ensino, de acordo com Foucault, encontram-se condensados os mecanismos de produção e, sobretudo, os de coerção e controle dos discursos de uma sociedade. Para ele: “O que é, afinal, um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso;

de uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes?” (pp. 44-45).

Ao final de sua exposição, contudo, o autor lembra que tais mecanismos de coerção são, freqüentemente, elididos em nossa sociedade em detrimento do pensamento filosófico que opõe, à realidade do discurso, ilusões como a do sujeito fundante, o da mediação universal e o da experiência originária, criando uma ilusão de que, por meio da linguagem, têm-se a origem e o acesso à verdade e à realidade.

Acreditamos que a tomada da palavra por parte da EI se apóia em uma vontade de verdade que deixou para a escola regular o papel de coadjuvante no ensino de LE. Não há, para a escola, uma possibilidade de ensinar a LE, uma vez que somente na LI respira-se cultura, em um ambiente sadio e alegre. Perguntamos, por vezes, se o processo de denegação funcionaria aqui, no discurso produzido pela instituição, para significar a escola regular como um ambiente desprovido de cultura, de salubridade e de alegria. Acreditamos que sim. O que Souza (2005) descreve como o sucateamento do ensino público há algumas décadas deixou consequências profundas na constituição da posição-sujeito da escola regular e também na de seus alunos. Até o momento, com os enunciados que analisamos, pareceu-nos que estar fora de uma ER, muitas vezes, para um sujeito aprendiz no Brasil hoje, é sinônimo de fracasso na aquisição da LI. A força com que os discursos originados nas EIs tem constituído os estudantes brasileiros de tal forma que estes procuram em tais instituições algo semelhante à salvação da alma de que falavam os protestantes estudados por Weber.

Assim, para os capítulos seguintes, pretendemos ampliar o *corpus*. A instituição analisada acima é, como dissemos, sem fins lucrativos, apoiada e aprovada pelo governo estadunidense como uma representante desse país. A essas condições de produção, queremos contrapor uma outra. Pretendemos analisar um material de divulgação de uma escola privada de idiomas, sem vínculos governamentais com o intuito de verificar se o discurso sobre as escolas regulares (bem como os modos de interpelação dos sujeitos), se mantém. Buscaremos as regularidades discursivas em ambas as instituições a fim de investigar o

funcionamento das ideologias presentes em tais discursos e, na medida do possível, pensarmos em lugar de escape aos mesmos, considerando, sempre, conforme Pêcheux, que a ideologia é um ritual com falhas.

5- Instituto de Idiomas Yázigi: A Voz de uma outra EI na História do Ensino/Aprendizagem de LEs no Brasil

“Queríamos mostrar que a língua inglesa era um instrumento de comunicação que se tornaria cada vez mais global, como de fato ocorreu (...).”

Fernando H. Silva
(Fundador do Yázigi)

A EI que analisaremos a partir de agora foi escolhida não só pelo seu tempo de existência (quase seis décadas), mas também (e principalmente) pela sua participação fundamental para que a expansão das EIs no Brasil obtivesse o sucesso que vemos hoje, através do modelo comercial do sistema de franchising. Para essa etapa de nosso trabalho, contamos com o livro *Do Yázigi à Internexus – uma viagem pelos 50 anos de uma franquia brasileira que se tornou global*, de Ricardo Young Silva, herdeiro de um dos fundadores e, na época, um dos administradores da rede, que escreveu o texto por ocasião da comemoração dos cinquenta anos da criação da primeira escola. O livro alterna capítulos de história da escola com capítulos biográficos do autor, que narra acontecimentos de sua vida e de sua família (não só os episódios ligados ao Yázigi) e oferece também capítulos mais detalhados sobre a história do sistema de franchising no Brasil. Ao final, o livro conta com uma seção de depoimentos de pessoas que participaram da vida da escola ao longo dos seus primeiros cinquenta anos (inclusive Fernando H. Silva, pai de Ricardo) e com a reprodução de um acervo de fotos da escola nas mais diferentes épocas. Exporemos aqui alguns dados presentes na obra por julgarmos que estes apontam características relevantes do discurso da EI sobre si mesma e sobre a qualidade do seu ensino. Todas as referências à história do Yázigi

foram extraídas da obra de Silva e acreditamos que acompanhar a trajetória narrada pelo autor pode nos oferecer material interessante para a análise que faremos mais adiante.

5.1 – Cenário

A fundação do Yázigi se deu em determinado quadro em que condições históricas, sociais, políticas e pedagógicas se mostravam favoráveis para os dois jovens fundadores: Fernando Heráclito Silva e César Yázigi. Procuraremos examinar tais condições.

O final da década de quarenta e toda a década de cinquenta marcaram, no Brasil, o início da industrialização nacional e a aproximação com os Estados Unidos. Essa aproximação se deu como consequência da participação do Brasil dos militares brasileiros na segunda guerra mundial na condição do grupo de países liderados pelos estadunidenses. Estavam lançadas as bases de uma demanda pela língua inglesa, visto que era preciso estabelecer um diálogo com os novos parceiros do Brasil. Além da oferta da LI como parte da grade do ensino regular, o Brasil já contava com algumas escolas de idiomas, sendo as mais expressivas as chamadas binacionais, apoiadas pelos governos britânico e estadunidense, que visavam difundir a cultura de seus países junto ao Brasil. Mas, apesar do valor que essas escolas davam à cultura, o ensino da língua falada não estava entre as prioridades de tais instituições. Estavam assim postas as condições, de um lado políticas e sócio-econômicas e de outro, as pedagógicas para que os jovens fundadores tivessem o interesse de preencher essa lacuna do ensino de línguas. Nas palavras de Silva (2000):

Estávamos em fins de 1949. As duas escolas de inglês mais expressivas na época eram a União Cultural Brasil-EUA e a Cultura Inglesa, duas binacionais voltadas principalmente para a difusão da cultura dos seus países. O ensino da língua falada não era prioridade das binacionais na época. Os cursos existentes orientavam-se fortemente para a leitura e

escrita. Fluência verbal na época era produto escasso e altamente elitizado, uma vez que a melhor oportunidade para se aprender inglês passava por uma temporada no exterior e tempo, muito tempo. (p. 36).

Dentro desse cenário, os fundadores viram também uma boa oportunidade de se lançarem nesse que seria um mercado tão promissor. E, dado o conhecimento que tinham do que era feito pelas concorrentes binacionais, um dos fundadores, responsável pelas aulas, passou a lecionar dentro dos princípios do método direto, que tinha como base a valorização da oralidade da língua em oposição ao método da gramática e tradução, predominante até aquele momento. Uphoff (2008) assim define o método direto:

O método direto visava ao uso ativo da língua estrangeira, especialmente na sua oralidade, e não mais à compreensão da estrutura gramatical da linguagem escrita. Aliás, a gramática devia ser ensinada, agora, de maneira indutiva, por meio de muitos exemplos práticos, e a tradução não era mais considerada uma prática importante. (p. 10).

Assim, com aulas dadas em inglês e apoiadas em muita mímica e uso de apelo visual (fotografias, desenhos), a escola atraía cada vez mais a atenção de novos alunos, crescendo dia após dia.

Ainda que causasse espanto inicial nos alunos por ser tão diferente do que se sabia até então sobre o ensino de línguas estrangeiras no Brasil, o novo método empregado pela escola foi capaz de obter o que Silva chama em seu livro de *milagre*. Ao referir-se à escola, o autor afirma que:

Em quatro meses, as pessoas já possuíam alguma fluência. Aquilo era totalmente inédito para a época. “Pessoas falando inglês em quatro meses? **Impossível**”, argumentava a concorrência; “**milagroso**”, comentavam outros; “**invejável**”, pensavam os professores. Aquele pequeno espaço tornou-se um centro de **romaria** para curiosos de **milagreiros** que, **desesperados** por aprender rapidamente e **subir na**

vida, colocavam na mão do professor César Yázigi seu futuro e seu destino. (p. 38, grifos nossos).

Não podemos deixar de observar o trecho acima, pois algumas palavras usadas por Silva remetem a aspectos apontados por nós em capítulos anteriores. O uso dos termos *milagroso*, *romaria* e *milagreiros* remete ao universo do discurso religioso e de uma visão da EI como a salvação da alma dos alunos que, *desesperados*, entregavam seu futuro e seu destino nas mãos da escola para alcançar o *impossível* e o *invejável*. O que era digno de inveja era, então, o domínio da língua inglesa em tão pouco tempo. É igualmente importante salientar o uso da expressão “subir na vida”, pois aponta para o que dissemos no capítulo 3 do presente texto sobre o estudo de línguas como busca de sucesso profissional e conseqüente ascensão financeira. Um sucesso que poderia provocar a redenção dos desesperados, capazes de entregar seu destino nas mãos de quem lhes garantisse esse mesmo sucesso, pois, segundo Silva: “Falar inglês na década de 50 era mais do que “cult”, era uma oportunidade única de conseguir emprego nas inúmeras empresas multinacionais que começavam a se instalar no Brasil.” (p. 61). Como apontamos anteriormente, a industrialização experimentada pelo país no período pós-guerra foi decisiva e alavancou os negócios da escola que, já no fim da década de cinquenta, dava os primeiros sinais de expansão. Mas, para isso, foi indispensável que a escola buscasse, desde o início, o objetivo que acompanharia quase toda sua trajetória, a padronização, para que o modelo que estava surgindo (o franchising) se tornasse possível.

5.2 – Em Busca da Padronização: Criação de Metodologia e Material Didático

Segundo Uphoff (2008) é comum a confusão por parte dos alunos (e também dos professores) entre método e material didático. De acordo com a autora, essa confusão é herança de um outro método que obteve bastante sucesso no Brasil, o audiolingual, surgido nos anos sessenta e que pregava uma extrema rigidez nos

procedimentos em sala de aula. Uphoff afirma que “tudo o que acontecia em sala de aula girava em torno de um pacote fechado de materiais. O professor não tinha autonomia nenhuma para abordar assuntos que não eram previstos no material.” (p. 12). Daí a confusão entre método (entendido como conjunto de procedimentos adotados em sala) e o material.

No entanto, não foi em busca dessa rigidez pedagógica que o Yázigi criou seu próprio material, pensado dentro da metodologia adotada inicialmente (método direto). A necessidade de desenvolvimento de novos materiais estava atrelada à necessidade de marcar a diferença do Yázigi em relação às outras escolas e manter a fórmula de qualidade que a escola assumiu para si e que permitiria que a expansão comercial se desse de forma segura. Não adiantaria expandir se as novas escolas tivessem liberdade para adotar outros materiais e metodologias em sala de aula que não estivessem alinhadas com os objetivos dos fundadores.

5.2.1 – Material Didático Exclusivo: uma Questão de Estratégia Comercial

Uma das estratégias usadas com frequência em anúncios de escolas de idiomas para atrair novos alunos é a promessa de material didático adequado às necessidades do aluno e método diferenciado. Como dissemos, o Yázigi aplicava o método direto e, frente ao interesse de se diferenciar das escolas binacionais então existentes, a criação de um material didático que estivesse de acordo com esse método era a melhor ação a ser tomada. Assim, os primeiros livros da escola passaram a ser produzidos dentro de uma filosofia de inovação didática, bem como estética. Silva destaca que os livros contavam com muitos recursos visuais tais como histórias em quadrinhos e ilustrações feitas por artistas plásticos de destaque na época. O desenvolvimento de novos materiais era considerado algo tão importante que, em 1966, a rede de escolas criou um Centro de Linguística Aplicada (CLA). Segundo Silva, o primeiro da América Latina, com a função exclusiva de dedicar-se à criação de novas séries de livros para os diferentes níveis de curso e os diferentes perfis de alunos.

Silva destaca como uma das realizações do Centro, a associação da EI com escolas regulares para desenvolvimento de materiais. Nas palavras do autor:

Outra iniciativa bem sucedida no final da década de 60 foi a introdução do programa Let's Have Fun, **inteiramente** desenvolvido pelo CLA para o **mercado** de 1º. e 2º. graus. Esse programa, **divertidíssimo**, levava a metodologia Yázigi para as escolas públicas e privadas e viria a **transformar** a forma convencional de ensino de idiomas no currículo obrigatório. (...) Em fins de 60, [a EI] possuía 30 000 alunos nas escolas ou estudando com professores licenciados e cerca de 50 000 em programas de 1º. e 2º. graus. (p. 74, grifos nossos).

Os trechos grifados por nós, na citação acima, indicam, a nosso ver, o estabelecimento de uma relação entre a EI e a ER no ensino do Inglês no currículo obrigatório e maneira como a ER é significada.

Primeiramente, o que poderia se desenvolver na forma de parceria (desenvolvimento do material) foi feito *inteiramente* pelos profissionais do Yázigi. Não aparece no texto qualquer voz vinda ER no sentido de ter manifestado seus interesses, seus objetivos e expectativas em relação ao material criado e ao que a ER gostaria de ensinar aos seus alunos. Antes, algo feito fora da ER foi entregue a ela para ser adotado, está na materialidade linguística a afirmação: “*levava a metodologia Yázigi para as escolas*” (grifo nosso). Não parece ter havido espaço de interlocução entre esses dois estabelecimentos de ensino. Na sequência, o uso do termo *mercado* para definir as escolas regulares também chama a nossa atenção, por isso resolvemos procurá-la no dicionário. Vejamos, então, qual significado para as escolas regulares Silva trouxe para o texto ao identificá-las como um mercado:

Mercado s.m. 1 lugar público onde se comercializam produtos (...) 2 ECON **relação estabelecida entre a oferta e a procura de mercadorias** 3 **área geográfica ou porção da sociedade que consome determinado produto ou serviço** (...). (HOUAISS, p. 491, grifos nossos).

As acepções grifadas por nós apontam para uma significação específica no modo como a EI vai se relacionar com a ER. As escolas regulares são significadas como um lugar que demanda certa mercadoria a qual está disposto a consumir. O produto que satisfaz a demanda é a LI, oferecida pela EI em um programa de ensino *divertidíssimo* que transforma o ensino convencional. Em outras palavras, o uso do superlativo absoluto coloca o adjetivo (*divertido*) no grau mais intenso e sem estabelecer relação com quaisquer outros programas de ensino existentes. Apaga o ensino *convencional*, o comum, oferecido até então com sua visão *transformadora* do ensino de língua inglesa. Mais adiante, Silva confirma esses sentidos, afirmando:

Na primeira parte dos 70, a organização experimentou uma grande oportunidade de desenvolver programas de apoio de ensino de inglês para escolas de 1º. e 2º. graus, que **geralmente não eram eficientes no ensino de línguas e tinham professores sem preparo adequado**. O Yázigi, já notório por seu método de ensino rápido e eficiente, do inglês falado, passou a assessorar escolas na aplicação dos programas. Comparando com o que havia, esse método era mais agradável e divertido, como dizia seu nome, Let's Have Fun. (p. 94, grifos nossos)

Os sentidos estão postos, mais uma vez, de forma a dividir o ensino de LE em dois segmentos, um ineficiente, desprovido de professores preparados e outro que atenderá a esse segmento, suprimindo suas necessidades. Gostaríamos de destacar também o subtítulo do material “Let's have Fun”. Silva inclui no conjunto de fotos que compõe o livro, a reprodução da capa do material com o seguinte subtítulo: “The English we need”. Vemos aqui o que Souza (2005) chamou, em seu trabalho de “disjunção de sentidos” sobre a LI. De um lado temos o “inglês que precisamos” oferecidos pelo método da EI e de outro, temos o “inglês que não precisamos”, aquele ensinado na ER. Retornando ao que foi dito vemos que Silva explicita a comparação e afirma que a EI consegue oferecer o melhor para o ensino. O método *rápido, eficiente do inglês falado* é mais agradável e divertido

do que se oferecia nas ERs. Todos esses termos separam o inglês da escola regular do inglês oferecido na EI. Aquele será significado como o oposto deste, isto é, lento, ineficiente, desagradável, sem ser divertido ou estar voltado para a comunicação. O sentido está sendo estabilizado na direção do que Souza chama de inglês bom (EI) e inglês ruim (ER), desconectado da realidade do aluno e, por isso, sem interesse, sem sentido. Lembramos que esses sentidos que não contam com a voz da ER para se estabilizarem, mas que estão postos na fala da EI e se estabilizam ao longo do tempo, também com o apoio dos recursos de mídia usados por esta, como veremos a seguir.

5.3 – Marketing, Mídia e Expansão da Rede

Para estabilizar os sentidos que acabamos de apontar, a EI se define por algumas das características que atestariam sua qualidade e preocupação com o ensino, sobretudo a visão de instituição inovadora. Tal visão foi, de acordo com Silva, a maior preocupação da rede nos seus primeiros anos de existência. O autor afirma que a EI sempre se determinou a ser de vanguarda (voltaremos a esse termo mais adiante), fosse no aspecto estético dos seus cursos, fosse nos aspectos metodológicos da elaboração dos mesmos. Um desses cursos, voltado para crianças de 9 a 12 anos, lançado no fim da década de 70, foi reconhecido pela UNESCO (órgão das Nações Unidas para Educação e Cultura) como um dos cinco melhores programas de ensino de línguas do mundo. Tal conjunto de livros, na descrição de Silva, reafirmou o caráter vanguardista da instituição, pois contava, naquela época, com temas que só se tornariam uma preocupação por parte dos educadores décadas mais tarde, tais como meio ambiente e o contato com o folclore brasileiro, através de personagens típicos. Ainda de acordo com Silva, o curso era:

baseado no método Paulo Freire, colado à realidade social e antagônico às propostas consideradas “alienantes”, geralmente utilizadas no ensino de inglês pela concorrência. Assim surgiu o JEP – Junior English Program -, que abordava questões como a paz e a preservação do meio

ambiente, trazia personagens de diversos Estados brasileiros, índios e até um saci-pererê. (p. 95)

Com um material que se dispunha a ser crítico em pleno regime militar (o período coincide com o do governo do General Ernesto Geisel), a série de livros contava ainda, nas palavras de do autor, com o destaque dado às populações indígenas, outra novidade para a época, e que despertou a atenção do sertanista Orlando Villas-Boas, que vendeu muitos de seus objetos de arte indígena para o acervo do centro de arte do Yázigi. Silva afirma que o êxito de tal programa de ensino, utilizado durante duas décadas se devia exatamente a essa visão inovadora e multicultural da realidade dos alunos brasileiros. Vejamos a impressão do autor sobre o material:

A inovação proposta pelo programa me fascinava. Lembro-me de madrugadas intermináveis, em que a equipe (...) discutia aspectos totalmente novos para a época, como o papel da educação ambiental ou a formação multirracial do brasileiro e sua propensão para a universalidade. Sem falar, é claro, de toda a discussão ideológica na qual o uso da cultura americana e inglesa para o ensino da língua era visto por alguns como mais um instrumento de “dominação imperialista”. Estávamos no auge da ditadura militar e eu adorava essa sensação de resistência que todo o processo representava. Era um ambiente intelectualmente muito motivador. (pp. 26-27)

Porém, para a consolidação da imagem vanguardista era preciso, além do setor pedagógico, o funcionamento de um conjunto de estratégias, o marketing, dentro de uma instituição, a mídia, para que o plano dos fundadores funcionasse com eficiência. Depois do registro em cartório em 24 de outubro de 1950, era preciso que a EI recebesse um nome. Esse seria o primeiro gesto de marketing da escola, em uma época em que esse termo ainda não era utilizado pelos empreendedores. Um dos sócios, o professor César Yázigi, resolveu batizar a escola como o nome de seu pai, Elias Yázigi, o que traria certa credibilidade à EI.

Elias, imigrante libanês, era um eminente professor de inglês do Colégio São Luís, um dos mais tradicionais da capital paulista. Outra ação de marketing que, segundo Silva, não durou muito, mas que, para nós, é mais um indício do que vimos falando até agora, sobre o discurso da qualidade do ensino foi a escolha de uma espécie de subtítulo para a recente criação. Ao lado do nome da escola, César acrescentou os seguintes dizeres: “A melhor escola de idiomas do mundo”¹.

Mas ainda era preciso ir além e o momento histórico da criação da escola deu aos jovens sócios uma resposta. Havia, além da EI, uma outra novidade chegando ao Brasil, pelas mãos de um outro pioneiro. Coube a Assis Chateaubriand tornar possível a chegada da televisão no Brasil e, com ela, uma nova forma de mídia com múltiplas possibilidades para a EI.

A primeira forma de divulgação da escola foi com a criação de aulas de inglês na TV. O contato inicial com o grupo dos Diários Associados, que controlava a TV Tupi foi, de acordo com Silva, cercado de incertezas, pois não se sabia ao certo, naqueles tempos, o que seria um sucesso de audiência ou um retumbante fracasso. Todos temiam que aulas transmitidas, sem a interatividade da sala de aula pudessem ser pouco atraentes para o público, principalmente os jovens. Com o intuito de driblar esse obstáculo, em mais uma jogada de marketing, a escola lançou mão de um de seus mais dinâmicos professores, um jovem estadunidense, recém-chegado ao Brasil, capaz de cativar a todos com seu jeito alegre e muito sorridente. Seu nome era Richard Hugh Fisk, o futuro criador de outra rede escolas de idiomas do país². Silva afirma que “o sucesso foi fulminante” (p. 65).

Silva lembra ainda que a EI foi a primeira a anunciar em jornais, ainda em 1950 e que a relação com a TV progrediu significativamente, depois da primeira experiência. De acordo com o autor:

o Yázigi se tornou a primeira organização de ensino de línguas a anunciar na TV. Isso além de inédito, teve um impacto explosivo no

¹ Voltaremos a esse enunciado no próximo capítulo.

² Para maiores informações sobre a vida de Richard H. Fisk, sugerimos a leitura do livro *Mr. Fisk: a trajetória do presidente de uma das maiores redes de escolas de idiomas do mundo*, de Elias Awad, publicado em 2008, pela Editora Novo Século.

mercado. O acordo inicial com a Globo era bastante original, pois se baseava num contrato de risco, em que para cada aluno matriculado a emissora receberia um percentual. [o que nos] assegurou uma excepcional dianteira diante da concorrência. (p. 94).

Tal crescimento fez com que as escolas de idiomas se organizassem em “pools” de publicidade figurando entre os maiores anunciantes da TV no período. Silva destaca ainda que a década de setenta foi muito importante para o crescimento e principalmente, a estabilização do setor. Nas palavras do autor:

Nos anos 70, o mercado de ensino de línguas encontrava-se amadurecido. As três redes privadas – Yázigi, CCAA e Fisk – tornaram-se populares e democratizaram o ensino de línguas. Suplantaram em número de alunos as escolas binacionais – Cultura Inglesa e União Cultural Brasil-Estados Unidos. (p. 97).

Lembramos que, de acordo com Souza (2005), a década de setenta foi marcada por reformas educacionais que deterioraram de maneira gravíssima o ensino de línguas estrangeiras na escola pública brasileira, como a LDBEN 5.692/71. Essa lei trouxe, de acordo com Souza, um esvaziamento do sentido de se ensinar línguas estrangeiras na escola. Segundo o autor:

o abandono inegável do poder público em relação às línguas estrangeiras abriu um espaço para ser ocupado pela iniciativa privada. É nesse exato momento – início dos anos 70 – que o país vê o surgimento e a expansão de escolas livres de língua e com elas a constituição de uma memória social que dissociou língua estrangeira e escola pública, ou melhor, **estabeleceu um novo sentido para a língua estrangeira na escola pública.** (p. 80, grifos nossos).

Com o exposto por Souza, vemos que as estratégias publicitárias das EIs encontraram eco no momento de desintegração das políticas educacionais brasileiras e contribuíram para a disjunção de alguns e a estabilização de outros

sentidos acerca do ensino de LE, sobretudo de LI. As escolas de idiomas encontraram um terreno mais que fértil para seu desenvolvimento. Ao longo dos anos aproximaram-se das ERs com a oferta de materiais didáticos e foram gradualmente expandindo sua ação a partir da omissão do Estado. As EIs passaram a ser as personagens principais do ensino/aprendizagem de LEs no país à medida em que as sucessivas reformas educacionais tiravam a escola do centro do palco. Nesse jogo de luzes e sombras os que deveriam ser coadjuvantes ocuparam o lugar dos protagonistas.

Com isso podemos afirmar que essa soma de fatores (propaganda e más condições no ensino público), somados ao aumento no número de escolas, inclusive fora do centro de São Paulo, ampliando o mercado consumidor e a preocupação com a construção de uma imagem de escola inovadora, fez com que o Yázigi (assim como seus concorrentes), não só ressignificasse a relação de ensino/aprendizagem de línguas no Brasil como também definiu os rumos da economia nacional em um setor em que o Brasil (de acordo com Silva) ocupa o lugar de terceira potência mundial: o franchising. É sobre isso que falaremos a seguir.

5.4 – As Escolas de Idiomas e o Sistema de Franquias

Já dissemos anteriormente que a EI estudada nesse capítulo sempre se viu com a missão de ser uma escola de vanguarda, por isso, Silva afirma que o Yázigi sempre funcionou como um centro “precursor de diversas inovações” (p. 92). Também buscamos a palavra vanguarda no dicionário para que pudéssemos trabalhar mais com os sentidos que a escola assume para si ao utilizar o termo. A definição, em sentido figurado, que encontramos para a palavra vanguarda foi: “parcela de indivíduos que exerce papel pioneiro entre outros do mesmo grupo” (Houaiss, p. 751). Tal definição nos pareceu particularmente interessante se observarmos que, no decorrer da narrativa, Silva sempre lembra que a instituição fez avanços perante seus concorrentes. Vejamos então como a rede através de sua

história de inovação, conta a trajetória da expansão do setor de escolas de idiomas no país.

5.4.1 – o Yázigi e o Franchising no Brasil: Histórias que se Misturam

Segundo o relato de Silva, a EI se constituiu como franquia de serviços em 1963, sendo, por isso, a mais antiga do Brasil. E o autor atribui à precocidade da instituição um dos motivos da sua permanência no mercado após tantas décadas. Com a palavra, o autor:

O objetivo principal [do livro], porém, é mostrar como uma empresa brasileira tradicional encontrou no franchising a sua principal força para se tornar líder em um segmento historicamente dominado pelas binacionais e fortemente ameaçado pela globalização. Ensinar idiomas no Brasil competindo com Culturas Inglesas, Institutos Culturais Americanos e Alumnis, com todos os incentivos fiscais e institucionais dados a eles por seus países de origem e governos locais, já não é tarefa fácil. Competir com as mais de trinta redes de franquia de idiomas no Brasil (...) torna a tarefa um pouco mais difícil. (p. 19)

Como vimos nesse trecho da introdução do livro, Silva destaca o papel das binacionais, que já se encontravam no Brasil antes da fundação da EI, como as principais concorrentes no ensino de LEs e a quem tiveram que combater por algum tempo. Na verdade, *combater* parece ser o termo mais preciso pois, de acordo com Silva:

a organização travava uma guerra quase de vida e morte com as escolas binacionais nas décadas de 70 e 80. Enquanto essas se consideravam as “autênticas”, o Yázigi incorporava gradativamente os princípios de Paulo Freire em seus programas pedagógicos, associando cada vez mais a

eficácia do ensino ao aprendizado cultural. Naqueles anos, havia um abismo entre o Yázigi e a concorrência binacional. (p. 141)

A concorrência, e as dificuldades, duríssimas, no entanto, foram superadas pela EI que ultrapassou as binacionais em número de unidades e em projeção no cenário econômico nacional. Segundo Silva:

A primeira década da empresa foi marcada pela ousadia e pelo pioneirismo de um negócio novo, caracterizado pela inovação. **Depois do Yázigi, o ensino de línguas no país jamais seria o mesmo**, não só em termos didático-pedagógicos, mas também do ponto de vista empresarial. No final da década de 50, a empresa já formava uma rede de trinta escolas em diversas cidades; não havia nada parecido entre a concorrência binacional. Na verdade, o Yázigi foi o precursor de uma atividade e de um modelo de organização que se tornaria expoente na área de educação particular e se revelaria, com o tempo, como uma das mais empolgantes na área de serviços. (p. 43, grifo nosso).

O autor ressalta, porém, que a entrada nesse segmento se deu de forma quase acidental. Tal era a inovação de que a EI participava que o terreno era ainda, em grande parte, desconhecido e a expansão se deu de várias maneiras. Silva afirma que primeiramente “surgiu a idéia de realizar a expansão associada aos professores” (p. 64) e prossegue afirmando que nessa forma de associação, o professor entrava com metade do capital e a EI com outra metade representada pelo Know-how da empresa e a parte de treinamento pedagógico-administrativo e assim a empresa conheceu seu primeiro momento de expansão. De acordo com Silva, com isso:

sem que se percebesse, a escola democratizou o acesso de milhares de pessoas ao aprendizado de idiomas¹. (...) Isso era imaginável para a

¹ Gostaríamos de lembrar que, além da língua inglesa, o Yázigi oferecia também, em seus primeiros anos, cursos de francês e português para estrangeiros. Mais tarde, passou a oferecer cursos de língua espanhola. Porém, para o nosso trabalho analisamos somente os dados sobre o ensino de inglês.

concorrência binacional da época. Sem dar-se conta, seus sócios estavam iniciando uma atividade na qual o Brasil seria reconhecido no futuro como líder mundial em redes de escolas de idiomas. (p. 65)

O autor justifica o “sem dar-se conta” afirmando que o proprietário¹ nunca havia ouvido falar em franchising, pois, na época:

o sistema era mais utilizado para distribuidoras de petróleo e concessionárias de automóveis, nesse último segmento de forma ainda mais primária. Nos EUA, o sistema começava a ser aplicado em serviços de hotelaria e restaurantes, sendo a rede Howard Johnson's a mais conhecida. No início da década de 60, nascia uma pequena rede de lanchonetes na Califórnia pelas mãos geniais de Ray Crock, o Mc Donalds. (p. 69).

Na verdade, a entrada da EI no sistema de franchising em 1963, segundo Silva, foi uma saída criativa para um momento difícil que a escola atravessava. Ele mostra o contexto do período:

O Brasil na época passava por enorme crise política com a renúncia de Jânio Quadros e a posse de João Goulart. Uma enorme onda nacionalista varria o país acompanhada por uma situação econômica em decomposição. (...) Tornava-se premente uma reorganização geral do sistema, sob pena de a organização vir a sucumbir. (p. 68).

Contudo, o que parecia uma solução se mostrou, por muitas vezes, ao longo dos anos, um grande problema. Segundo Silva, as relações entre os franqueados e a rede eram baseadas em conflitos de interesses. As dificuldades iniciais do franchising eram muitas pois era um grande desafio unir diferentes pessoas e

¹ A escola, como dissemos, foi fundada por dois sócios. No entanto, César Yázigi saiu da sociedade no início dos anos 60 e a expansão da rede se deu, na maior parte do tempo, somente com Fernando H. Silva e seus familiares, que sempre estiveram à frente dos negócios.

expectativas em torno de uma mesma idéia. Era preciso criar uma identidade para aquele sistema sobre o qual se sabia tão pouco. Nas palavras de Silva:

O Yázigi tinha mais de 200 pontos, entre escolas e professores de inglês licenciados para usar o seu método. O maior desafio consistia em dar alguma forma administrativa a uma rede que cresceu em cima de um franchising ainda inicial, baseado na licença de marca e método de ensino. Era a época dos primeiros manuais. (p. 28).

Além das dificuldades de relacionamento, quaisquer planos de expansão da rede (que no início dos anos 60 já contava com filiais em cidades como Rio de Janeiro, Campinas e Porto Alegre), esbarravam em obstáculos ainda maiores no que se referia a infra-estrutura. Com a palavra, Silva:

Era na época a única organização de ensino constituída em rede no país. [mas] O Brasil de 1963, com enormes déficits de infra-estrutura, representava um custo inimaginável (...) os sistemas de comunicação eram extremamente precários. (...) viajar grandes distâncias com automóvel fora do eixo Rio-São Paulo era uma temeridade. Enfim, tudo concorria para que a rede tivesse sua unidade comprometida. (pp. 66-67)

Ao longo dos anos, e sem o sistema de franquias estivesse formatada de modo satisfatório, a escola sempre enfrentou dificuldades. Quando parecia que o cenário não poderia piorar, Silva lembra que ainda havia a recessão na economia brasileira no início da década de 1980 que exigia muito mais esforços. Em mais uma das ações pioneiras, o Yázigi foi a primeira rede a lançar um material com base na nova abordagem pedagógica que jovens lingüistas aplicados fizeram chegar ao Brasil após suas experiências de estudos na Inglaterra, o *Functional Approach*. Mais uma vez o departamento pedagógico alavancava o setor de vendas, com o advento da abordagem comunicativa¹. Para Uphoff (2008) essa abordagem é

¹ Para maiores informações sobre a abordagem comunicativa, sugerimos a consulta ao livro *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas Estrangeiras*, de José Carlos Paes de Almeida Filho, publicado pela Editora Pontes, em 1993. Na obra, o autor apresenta as principais características da abordagem comunicativa no ensino de línguas.

mais vantajosa, pois faz com que o trabalho em sala de aula se organize em torno de assuntos que sejam de real interesse dos alunos. Segundo a autora:

dessa forma, os alunos se envolvem mais com os conteúdos e passam a participar ativamente da construção de sentidos em sala de aula. Frequentemente, isso significa sair dos conteúdos propostos pelo material didático e introduzir textos adicionais, como artigos jornalísticos, músicas, tirinhas etc. (p. 13).

E no texto de Silva confirmamos a vocação da abordagem comunicativa para destacar a rede dentro do cenário de ensino de línguas:

Ao final de algum tempo, já tínhamos uma nova coleção de livros que se propunha a trabalhar com conteúdos polêmicos: imperialismo (...), aborto, drogas. Não havia aluno que ficasse calado em sala de aula. Todos queriam expressar seus pontos de vista em inglês. A nova abordagem era objeto de palestras em escolas e universidades. Chegamos a ser consultores da Secretaria Estadual de Educação para o ensino de inglês. (pp. 102-103).

Assim, a década de 1980 trouxe grandes crises em dois planos. No plano econômico, obrigando a EI a reestruturar sua linha pedagógica para fazer frente à concorrência e também um esforço cada vez maior na formatação do franchising. Silva lembra que o Yázigi, representado por ele, liderou o grupo de empresários responsáveis pela criação da ABF (Associação Brasileira de Franchising). Tal grupo teve como preocupação inicial a elaboração de um código de ética que conduzisse todas as relações de negócios e programas de capacitação para que os futuros empresários não passassem pelas mesmas dificuldades vividas pela escola. Com todo esse empenho, os últimos anos de 1980 e os primeiros da década de 1990 abriram a economia brasileira para dezenas de milhares de novos empreendedores, além de contar com a ajuda de publicações especializadas como a revista Pequenas Empresas Grandes Negócios (PEGN) a fim de trazer para a

legalidade outras milhares de micro e pequenas empresas que atuavam de modo informal nos mais diversos segmentos. Isso confirma o que dissemos antes sobre o papel do Yázigi na transformação da economia nacional.

Silva pondera que o aperfeiçoamento do sistema garantiu a sobrevivência da rede e alavancou a economia brasileira apesar do desastre econômico atravessado pelo país durante os anos do governo Collor. Não obstante, o autor destaca alguns aspectos negativos desse sistema. Para ele, a padronização é a base, mas também o problema das franquias, pois padroniza oportunidades de negócios e tecnologia, cerceando a capacidade de inovação dos empresários. Além disso, por ter se originado nos EUA, o sistema impõe padrões e valores estadunidenses aos demais países.

Entretanto, outra crise se desenrolava no final da década de 1980 e também seria vista por muitos como a imposição de valores estadunidenses ao resto do mundo. Mas, para nós, e o objetivo de nosso estudo, ela é particularmente interessante. A crise de que falamos é o (re)arranjo da nova ordem mundial. O mundo conhecia nessa época o fim da URSS e da divisão do planeta em dois sistemas econômicos antagônicos e, das duas regiões de influência só restou uma: aquela representada pelos EUA. Estamos falando da globalização. Esse fenômeno teve desdobramentos em todos os setores da vida e Silva nos mostra as consequências disso para a sua rede e a produção de seus discursos a partir desse momento, dentro de novas condições de produção, que serão analisadas por nós no próximo capítulo. Fiquemos, por enquanto, com as palavras do autor:

Era como se uma geração inteira estivesse se preparando para um mundo em que essas coisas [diferenças culturais, étnicas, linguísticas etc.] deixariam de ser a medida da aceitação ou da exclusão de povos inteiros. Mesmo com a queda do muro de Berlim ocorrendo três anos depois, o planeta já se preparava para a globalização de uma forma não apenas econômica e comercial e nem se apercebia disso. (...) Os acontecimentos mundiais foram se desdobrando nessa direção. A queda do muro de Berlim, o fim do império soviético, a formação da Comunidade Européia e, finalmente, a internet mostraram de forma inequívoca que o mundo de

que falamos hoje é realmente outro e exige uma consciência igualmente planetária. **A idéia de cidadão do mundo (...) começou a surgir embrionariamente nessa época.** (pp. 142-143, grifos nossos).

6 – Análises de alguns enunciados

“Uma vez analisado, o objeto permanece para novas e novas abordagens. Ele não se esgota em uma descrição.”

E. Orlandi

Passaremos agora à análise de alguns enunciados produzidos pela escola ao longo de quase seis décadas de existência. Selecionamos os textos de três fases distintas para podermos trabalhar com as condições de produção de cada época e com aquilo que poderia ser dito em cada um desses momentos. Queremos também poder trabalhar com a constituição identitária da EI, com o que ela mantém em sua materialidade discursiva e que sirva de subsídio para que ela faça as afirmações que faz sobre si mesma e também sobre outros lugares de ensino/aprendizagem de LI, como vimos no capítulo anterior, na história contada por Silva. Vejamos o primeiro grupo de enunciados.

6.1 – Anos 1950. O surgimento da EI: os primeiros passos para uma identificação

Para esta primeira etapa, selecionamos dois enunciados produzidos por ocasião da inauguração da escola e que podem ser considerados as primeiras propagandas, ou os primeiros textos de divulgação da escola. A seguir:

- a) “A melhor escola de idiomas do mundo”
- b) “Ensinar línguas é aproximar povos”

Ambos os enunciados foram produzidos e incluídos na placa da primeira escola inaugurada em 1950 e, segundo Silva, davam uma boa medida do entusiasmo dos fundadores. Para nós, no entanto, indicam um pouco mais do que entusiasmo. Vejamos.

O primeiro enunciado é, de certo modo, o discurso inaugural do Yázigi, a maneira como este se anuncia para o seu público mais restrito (os alunos) e também para a sociedade de modo geral. Não só se anuncia como também entra no mercado o qual faz parte da estrutura do enunciado (escola de idiomas) e passa a estabelecer relações dentro desse universo. Com a afirmação que faz sobre si mesma, necessariamente, a EI produz novos efeitos de sentido sobre o ensino/aprendizagem de idiomas no Brasil e os locais onde se dá esse aprendizado. Em outras palavras, o uso do superlativo relativo de superioridade para o adjetivo *bom* põe a EI em um lugar acima de todos os outros componentes do grupo (nesse caso, as demais escolas de idiomas), mas também acima dos demais lugares de ensino/aprendizagem de LE e isso inclui a escola regular.

Como vimos no capítulo anterior, Silva conta que a escola estabeleceu desde cedo uma relação com a ER em que supria as carências desta última no que se refere à falta de materiais e despreparo dos professores e que também foi consultora da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Não deixa de causar certa estranheza o fato de a Secretaria precisar de consultoria externa, visto que seus quadros de funcionários contam com técnicos e especialistas das mais diversas áreas. Mais uma vez, acreditamos estar diante do que Souza (2005) chama de disjunção dos sentidos do ensino do inglês no ambiente das ERs, como consequência da desestruturação da escola pública e a ocupação por parte das EIs das lacunas deixadas.

Enquanto isso, o segundo enunciado desse grupo deixa de falar da instituição diretamente para falar do que é feito por ela, isto é, ensinar línguas. Além disso, esse enunciado traz consigo uma concepção de língua(gem) que, para nós, sempre pensando no quadro teórico que embasa o presente estudo, remete às condições de produção da sua enunciação. Na década de 1950, como dissemos anteriormente, o Brasil (e o mundo) ainda sentia as consequências e os traumas

provocados pela Segunda Guerra Mundial. Em um momento em que as nações tinham se colocado em lados opostos (não devemos esquecer também do início da Guerra Fria), era necessário (re)aproximar os povos. E essa aproximação se daria através do aprendizado de outra língua, mas não de quaisquer outras línguas. Dentro de uma perspectiva discursiva, aprender inglês no Brasil dos anos cinquenta e aprender russo seriam ações completamente distintas. Aproximar-se dos povos exigia, do sujeito aprendiz, uma escolha. Aproximar-se de alguns povos era, necessariamente, afastar-se de outros. Entendemos com isso, que as condições de produção do enunciado acima traziam elementos dessa escolha, fazendo com que a opção pela língua a ser estudada aproximasse o sujeito de ou de outro bloco. Isso nos leva a outro ponto interessante mencionado acima. É importante pensar nesse enunciado ainda na origem da EI, pois o deslize de sentidos permitidos pelo trecho “aproximar povos” traz uma concepção de língua como código neutro que, ao ser decodificado (ensinado) aproximaria as pessoas, sem conflitos, sem diferenças de quaisquer outros níveis. Essa concepção de língua aponta, a nosso ver, para o que Uphoff (2208) chamou de uma herança estruturalista que mais tarde foi repensada dentro da metodologia da EI, mas que se manifestou no momento de sua criação dada a força que essas idéias mantiveram ao longo da história de ensino de línguas no Brasil.

Com isso, entendemos que o primeiro grupo de enunciados cumpriu o objetivo de lançar as bases dos sentidos que a EI pretendia assumir para si dentro do seu campo de atuação. Assim, ela se afirmou como a *maior* e entendemos que o sentido aqui pode deslizar para a *melhor* escola entre todas as que já existiram e que a ela caberá a missão de aproximar os povos por meio da oferta do código que possibilita a aproximação, isto é, a língua.

6.2 – Anos 1990 e a globalização

Ao longo do texto, Silva afirma várias vezes que o Yázigi sempre teve grande preocupação com a identidade da escola. Em uma dessas considerações, o autor lembra que a rede sempre se diferenciou das demais concorrentes por usar as

cores verde e amarela em sua marca, em vez de adotar os tradicionais azul e vermelho das binacionais e das demais escolas de idiomas criadas no Brasil. Isso demonstra que a rede sempre teve preocupação em se mostrar como uma organização brasileira aos olhos de todos. Tal iniciativa ainda pode ser demonstrada por ações como as que apontamos antes envolvendo a cultura e a arte nacional nos materiais didáticos produzidos pela escola. Todavia, o enunciado que escolhemos para representar a década de 1990 aponta um momento em que as identidades nacionais tornavam-se mais fluidas e descontínuas, o período que deu início ao que ficou conhecido como globalização.

O enunciado “você, cidadão do mundo”, conforme apontamos no capítulo 3, propõe que o aprendiz de LE ocupe um novo lugar enunciativo e que, a partir desse novo lugar, seja capaz de se comunicar com excelência. É o que Payer (2005) define como “um sujeito capaz de tudo dizer, de tudo compreender (...), de controlar com sua vontade os efeitos de sentido do seu discurso de um modo implacavelmente “eficaz””. (p. 13). Em outro trecho a autora afirma que “faz parte da ideologia predominante do mercado globalizado justamente o ideal de uma super- comunicação, transparente, universal, polivalente e onipresente”. (p. 22). Entendemos que o Yázigi reafirma com esse segundo enunciado a sua proposta de aproximar os povos. A escola oferece o código para a super-comunicação, transparente e universal de que fala Payer. Com os sentidos funcionando nessa direção, quem domina a língua inglesa será o sujeito capaz de tudo dizer e estará no controle dos sentidos ou, pelo menos, terá essa ilusão.

Caminhando no sentido da globalização, Silva lembra que os anos noventa foram decisivos para a rede. Os esforços para a sistematização do franchising finalmente deram frutos mais consistentes. As escolas, em todo o Brasil, passaram, finalmente, a se comportarem como uma rede, unidade de propósitos e procedimentos que iam desde o desenvolvimento profissional dos franqueados até a identidade visual da escola, o que ainda não havia sido praticado até então. Nas palavras de Silva:

O processo de formatação, portanto, permitiu um repensar coletivo sobre quem éramos, para onde deveríamos ir, quais deveriam ser nossas prioridades no desenvolvimento da nossa competência e o que seria pensar nossa organização de forma estratégica. Hoje posso dizer que jamais o Yázigi poderia superar as etapas futuras de seu desenvolvimento se o processo de formatação não tivesse sido concluído de forma adequada. (p. 123).

Mas a década de 1990 trouxe também outros fatores que contribuíram para o crescimento da rede. O Yázigi deu início, nessa época, aos programas de intercâmbio de forma mais consistente. Praticados desde a década de 1950, sob o título de “Caravanas da Boa Vizinhança” ainda sob o comando do professor César Yázigi, os programas de intercâmbio eram uma boa oportunidade que, segundo Silva, só foram exploradas de forma satisfatória, décadas depois. Em um mundo globalizado, o Yázigi viu a oportunidade de crescimento de suas escolas no exterior, para atender a um público formado não só por brasileiros, mas por outros imigrantes nos Estados Unidos e futuramente, em outros países como o Japão. Acreditamos ser, novamente, o ideal de língua-código que se manifesta aqui. Com a chave certa (LI) o sujeito poderia abrir portas e ser, enfim, cidadão do mundo. Além da expansão da escola para outros países, Silva lembra que a última década do século XX trouxe o fator decisivo para o desenvolvimento do Yázigi como uma rede de escolas internacional: a internet. A facilidade de comunicações jamais experimentada havia consolidado a integração de profissionais e alunos em todas as escolas da rede que, agora, tinham um meio eficaz de trocar experiências e comunicar-se em inglês. Novamente, a LI aparece para por fim às barreiras e “aproximar os povos”. Tudo isso fez com que a rede, de acordo com Silva, experimentasse uma espiral de crescimento sem interrupções desde 1993 até os dias de hoje. Aproveitemos, então para analisar como se dá a comunicação e divulgação dos valores da escola nos dias atuais.

6.3 – Situação atual

Por fim, selecionamos dois enunciados que estão atualmente em circulação nos materiais publicitários da rede (panfletos, anúncios em revistas, página da escola na internet) e que veiculam o ideal de prazer no ensino/aprendizagem de línguas e que também retomam os slogans iniciais da escola, proferidos na década de 1950. Pretendemos “fechar o ciclo” com os seguintes enunciados:

- a) “Aprender é bem legal”
- b) “Inglês e Espanhol sem tortura”

Acreditamos que os enunciados retomam os sentidos que a EI reclama para si desde sua origem, pois, se pensarmos nesses textos como material publicitário para divulgação da escola, aprender só é “bem legal” se for em lugar em que os alunos não se sintam torturados, isto é, na “maior escola de idiomas do mundo”, a própria EI. Tais discursos constroem, para a EI, ao longo dos anos, um lugar de excelência de ensino/aprendizagem de línguas. O discurso de instituição inovadora nos aspectos pedagógico e comercial aliado ao discurso de promoção da inserção do sujeito no mundo globalizado ajudou a EI a se afirmar como um lugar de aprendizado pleno e efetivo da LI, capaz de atender as demandas e suprir as carências do mercado na forma de parceria com a ERs. Ao oferecer o inglês que precisamos, a EI rejeita o inglês que não precisamos, seja o oferecido pelas demais concorrentes, seja o oferecido pela ER que busca na EI soluções para o ensino.

Além disso, há outros elementos igualmente dignos de nota. O aparecimento do “espanhol” no anúncio da escola aponta para o que chamamos de discurso vanguardista da rede. A participação do Brasil no Mercosul e a crescente demanda por aprender essa língua, fazem com que a EI, novamente, se ofereça para atender a essa demanda do mercado. Lembramos que já foi aprovado no Brasil, (Lei 9.394/96) o oferecimento de Espanhol na escola regular, para os alunos de Ensino Médio, na condição de acréscimo ao inglês, oferecido desde o 6º. ano do Ensino Fundamental. Acreditamos que, mais uma vez, a EI está se colocando no lugar de quem será capaz de ensinar essa língua da melhor forma àqueles que a procurarem.

E por último, gostaríamos de destacar os deslizes de sentido permitidos pela palavra *tortura*. Pensando no contexto discursivo do Brasil, a palavra *tortura* remete ao período do regime militar. Os atos institucionais (AIs) publicados nos primeiros anos do regime, sobretudo o Ato Institucional n.º 5 (AI5), cassaram os direitos individuais, instituindo a censura nos meios de comunicação, e foram usados para embasar a prisão e o exílio de jornalistas, escritores e artistas de modo geral. Enfim, cercearam, de modo agressivo, o uso da palavra, por parte dos cidadãos. Como citamos acima, o Yázigi, de acordo com Silva, sempre foi uma escola de vanguarda, que ofereceu resistência ao regime, ao criar materiais com temas até então ignorados pelos educadores brasileiros, contando ainda com a participação de artistas, folcloristas, e até urbanistas na confecção de seus livros.

A resistência ao regime, em outros segmentos sociais, também gerou movimentos como o “Tortura Nunca Mais”, surgido em 1985, em protesto à Lei da Anistia, aprovada em 1979, que fez com que muitos crimes praticados pelo grupo da repressão fossem ignorados pela justiça¹. O grupo pede, ainda hoje, que os torturados sejam punidos por seus crimes. Enfim, falar de *tortura* no Brasil remete a um significado de sofrimento (físico) e, de certa forma, intelectual, um ambiente de cerceamento da palavra. Por isso, acreditamos que o uso da palavra *tortura* no anúncio, reforça o sentido do Yázigi como uma instituição de vanguarda, e que garantirá ao sujeito direito total ao uso da palavra, a partir do momento em que ele dominar uma LE. Sua condição de cidadão do mundo estará garantida se seu aprendizado se der na rede de escolas que oferece ao aprendiz o ensino prazeroso, sem sofrimento físico ou intelectual. Aprender inglês em outro lugar, como por exemplo, na escola regular poderia ser um grande sacrifício para o aluno, uma verdadeira *tortura*, e visto que o ensino da LI nesse ambiente é considerado ineficiente por parte do Yázigi, como Silva afirmou acima, o sujeito não seria capaz de apropriar-se da palavra livremente. A escola de idiomas é, desse modo, o

¹ Para maiores informações sobre o grupo Tortura Nunca Mais, sugerimos a consulta, entre muitas outras fontes disponíveis, do seguinte documento eletrônico: <http://www.historia.uff.br/tempo/entrevistas/entres1-1.PDF>

lugar onde o sujeito pode adquirir liberdade para falar. Podemos fazer deslizar os sentidos de “tortura nunca mais” para “silêncio nunca mais”.

Além dessa interpretação, destacamos uma outra leitura possível para a palavra *tortura*, dentro de condições de produção mais recentes. Estamos falando dos acontecimentos do dia 11 de setembro de 2001. Acreditamos que a palavra *tortura* também remete ao sofrimento vivido pelas vítimas dos atentados praticados por grupos extremistas árabes. Entender os novos sentidos postos em movimento pelo acontecimento dos atentados terroristas é de grande importância para a produção discursiva na atualidade. Colocar-se contra o ato da tortura nesse novo cenário mundial é colocar-se a favor do país vítima desse atentado (EUA), bem como a favor de uma determinada visão de mundo, entendida dentro de uma determinada organização sócio-político econômica, bem como religiosa e, conseqüentemente, discursiva. Acreditamos que os deslizamentos de sentido provocados pela palavra *tortura* no contexto atual mereçam estudos aprofundados que, no entanto, não poderão ser feitos aqui. Acreditamos também que, entre os méritos que um trabalho dessa natureza possa ter, está o ato de instigar novas pesquisas. Está feito o convite para esse e novos desafios que retomaremos na conclusão de nosso trabalho.

7 – Considerações Finais

“Travessia.”
J. G. Rosa

As análises a que nos propusemos fazer nesse trabalho apontaram características sobre a história do ensino/aprendizado de língua estrangeira e, mais especificamente, de língua inglesa, no Brasil. Mostraram também fatos importantes sobre a trajetória de duas instituições que, há décadas, vêm atuando como co-autoras dessa história. Identificamos algumas características dos discursos dessas instituições e os sentidos que tais discursos estabelecem para ensinar/aprender línguas estrangeiras no país. Vejamos alguns pontos.

Inicialmente, observamos a história do CCBEUC, que trouxe para Campinas, nos anos 60, a parceria com o governo estadunidense. Já vimos que esse período da história do Brasil foi marcado por mudanças sócio-político-econômicas e que os governos do período estavam alinhados com o bloco político liderado pelos Estados Unidos. Assim, os discursos produzidos pelo CCBEUC foram produzidos de acordo com esse contexto. Além disso, vimos nas propagandas, enunciados que colocavam a LI como o lugar capaz de oferecer a possibilidade de se adquirir cultura e de se “subir na vida”, isto é ter acesso a boas oportunidades de emprego e renda. Mas isso se daria somente se o sujeito aprendesse inglês “com quem não faz outra coisa”.

Uma das possíveis consequências desses enunciados seria dar as condições de produção para o discurso que desautoriza a escola regular no ensino da língua inglesa. Visto que a ER ensina muitas outras disciplinas do currículo obrigatório, ela não poderia se dedicar com exclusividade ao ensino de inglês, tornando-a, conseqüentemente, menos eficiente.

Somado ao sentido apontado acima, encontramos nos textos publicitários do CCBEUC, o discurso que associa a EI ao sucesso profissional e ao contato com o mundo. Nas décadas de sessenta e setenta os anúncios prometiam o “belo emprego” nas grandes empresas e a “tão sonhada viagem ao exterior”. Nos anos noventa, o contato com o mundo se repete nos anúncios, mas os anúncios passaram

a incluir a globalização e a idéia de um sujeito que terá mais poder no mundo se tiver domínio do LI.

A seguir, pesquisamos uma outra EI que teve, desde o início, aspectos bastante diversos dos do CCBEUC. O Yázigi, com quase sessenta anos de existência, não está ligado a nenhuma iniciativa governamental e, por isso, sempre procurou se diferenciar (e ganhar) da concorrência. E, para eles, como vimos, os principais concorrentes eram escolas binacionais como o CCBEUC, que contavam com apoio tanto dos governos dos países de origem quanto dos governos locais. Por isso, imaginávamos, a princípio, que a disputa comercial fosse trazer diferenças para os discursos do Yázigi, uma vez que Silva (2008) apresentou a instituição como inovadora desde a sua origem. No entanto, encontramos muito mais regularidades do que diferenças entre os discursos do CCBEUC e do Yázigi. Vejamos.

O primeiro ponto em comum é a afirmação de que o domínio da língua inglesa dá ao sujeito a porta de entrada para um mundo sem barreiras, no qual as diferenças culturais (dos mais diversos níveis) deixam de existir. Trata-se do mundo globalizado, que aparece mais uma vez no discurso do Yázigi, que se propõe a formar um sujeito “cidadão do mundo”. Entendemos que essa nova cidadania global dá também ao sujeito a capacidade de liderança frente a esse novo mundo. É o sujeito que atende às expectativas do mundo globalizado, através do que Payer (2005) chama de domínio de múltiplas linguagens. Assim, no enunciado “Você, cidadão do mundo”, vemos o funcionamento de uma cadeia discursiva que aponta para o que chamamos de sujeito global e a relação do domínio da língua inglesa (LI) como algo vantajoso para o mercado de trabalho. Nesse contexto, saber inglês seria “dominar o mundo”, poder transitar por ele livremente. Por esse motivo, tal formulação se justifica em um anúncio de escola de inglês.

O “cidadão do mundo”, prometido pela propaganda, quer, principalmente, alcançar esse lugar máximo da interpelação (Payer, 2005) que é o sucesso, sonho da sociedade globalizada contemporânea. Há o desejo por uma língua neutra, que elimine as diferenças e esconda o desejo de diferenciar-se, de destacar-se dos demais, de alcançar prestígio e ascensão econômica nesse novo mundo.

Conseqüentemente, o discurso sobre o ensino de inglês nas propagandas das EIs se reveste de um caráter neutro, como se fosse possível proporcionar a todos o mesmo nível de entendimento, através da aquisição de um código ou uma senha de acesso para a “aldeia global contemporânea”.

O segundo ponto, presente nos discursos das duas instituições, é a valorização da capacidade de ensinar línguas por parte das EIs que produz, a nosso ver, a desvalorização daquilo que é ensinado nas escolas regulares. O que falamos anteriormente sobre *inglês bom* e *inglês ruim*. Mas antes de apontar os enunciados produzidos pelo Yázigi, gostaríamos de apresentar a citação que Paiva (apud Souza, 2005) faz dos Parâmetros Curriculares Nacionais de língua estrangeira (PCNs) para o ensino fundamental:

Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu próprio contexto social imediato. (...)

Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido ao giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado em termos da função social das LEs no país e também em termos dos objetivos realizáveis tendo em vista condições existentes. (BRASIL, 1999, p. 20).

A essa citação dos PCNs, gostaríamos de acrescentar o comentário de Souza (2005), para, em seguida, fazermos algumas observações:

O que percebemos é que o Governo assume **de vez** através dos PCNs o caráter diferenciado do inglês escolar em relação ao inglês de mercado. A LDB aponta para a obrigatoriedade do ensino de uma língua estrangeira no ensino fundamental a partir da 5ª. série e de uma no ensino médio, com uma segunda optativa. A legislação legitima seu ponto de vista ao definir que a língua estrangeira escolar deve ser diferenciada da língua

estrangeira de mercado: enquanto que no mercado a língua inglesa boa deve ser estudada em todas as suas características (as quatro habilidades linguísticas), na escola ela deve ser estudada na dimensão permitida pelas condições institucionais e sociais. Nessas condições, só uma habilidade, a leitura, é possível ser trabalhada. (p. 91, grifo nosso).

Diante do exposto acima, entendemos que ao produzir enunciados como “a melhor escola de idiomas do mundo” e “inglês e espanhol sem tortura”, o Yázigi afirma que ensinará de forma agradável e sem sofrimento por ser a melhor das escolas. Se eles são os melhores, conseqüentemente, as outras escolas não o são. No entanto, essas afirmações não se dão num espaço vazio. Ao contrário, elas só podem ser produzidas em um espaço que abrigue sentidos como aqueles que encontramos nos PCNs. A EI está autorizada a se considerar superior, porque, do outro lado, a ER, está se afirmando como inferior. Souza (2005) diz ainda:

Sabe-se que se aprende uma língua sem a necessidade de recursos mirabolantes, que certamente facilitam, mas não são indispensáveis, desde que haja identificação simbólica que motive o aprendizado. A carga horária de duas horas-aula semanais é muito próxima das três normalmente trabalhadas em escolas privadas de línguas. Enfim, a questão antes de ser metodológica é certamente discursiva. (p. 82).

Ao desqualificar suas condições materiais e os profissionais que nela trabalham a ER se significa em uma posição de incapaz de atender às demandas de seus alunos e do mercado. Surge, nesse momento, a figura da EI, como dissemos anteriormente, no lugar daquela que supre carências. Vimos, no capítulo 5, Silva (2000), repetir o discurso da ER, afirmando que esta não conta com materiais de qualidade nem com professores qualificados e que, por isso, a aproximação com as ERs representou um sucesso tão expressivo para a rede.

Como disse Souza (2005), o Governo assume de vez a sua incapacidade de ensinar a língua falada, isto é, o inglês do mercado. Por isso, o inglês da escola regular acaba esvaziado de sentido, pois, o mercado, exige exatamente o domínio

da habilidade de fala, o que pode ser facilmente comprovado em qualquer anúncio de emprego.

O abandono por parte do Estado do ensino de LEs no Brasil, conforme apontado por Souza é, a nosso ver, consequência de décadas de encaminhamentos de políticas educacionais errôneas e, mais recentemente, têm sido influenciadas por teorias neoliberalistas do Estado Mínimo, ou seja, um Estado que procura se eximir de suas responsabilidades em setores cruciais tais como saúde e educação. A diminuição no número de aulas e de investimentos em recursos materiais para o ensino de LEs (e infelizmente, não só de LEs) que vimos acompanhando desde as reformas educacionais do período do regime militar colaboram para a terceirização do setor e a expansão das EIs. O direito, assegurado pela Constituição Federal, e reforçado pela LDB, de um ensino que prepare para o exercício efetivo da cidadania e qualificação para o mundo do trabalho, é usurpado pelo próprio Estado no momento em que este afirma que não oferecerá ao aluno aquilo que o mundo do trabalho espera dele.

É o imaginário da falta de qualidade da escola pública, materializado pelo Estado no texto dos PCNs, que permite que as EIs se coloquem como protagonistas do ensino de LEs no Brasil, deixando o sujeito, através dos recursos discursivos dos textos publicitários, sem outra opção a não ser buscar o aprendizado com aqueles se declaram como os únicos capazes de ensinar. Acreditamos que a publicidade tem seu funcionamento discursivo assegurado por textos que buscam, de certo modo, coagir o sujeito, deixá-lo “sem saída”, para que o produto anunciado seja adquirido. Como exemplo desse funcionamento, citamos o anúncio de uma famosa marca de automóveis: “Stilo, ou você tem, ou você não tem.” Para que o anúncio de um produto seja bem sucedido, o texto publicitário precisa suscitar no leitor a vontade de adquirir determinado produto, mostrando suas vantagens. No caso do enunciado acima, o sujeito é incitado a comprar para pertencer ao grupo de pessoas que possuem o carro e, com ele, status, poder, sucesso. O sujeito é interpelado pela falta e o anúncio produz nele o desejo de completude. O texto publicitário tem, por obrigação, que deixar o sujeito sem saída. Somente com um determinado automóvel seria possível ter sucesso e estilo.

Seria inviável, por exemplo, mencionar outra marca de carro, ou não associar o sucesso ao produto anunciado. O sujeito terá que optar por “ter estilo” ou não ter, o que traria como consequências não ter o status, o poder e o sucesso associados ao produto.

Pensando no ensino de línguas estrangeiras, os textos publicitários das EIs também colocam o sujeito no lugar da falta, daquele que não domina a LE e, por isso, precisa ser *completado*. Anúncios como “Do you “realmente” speak English?”¹ colocam o sujeito “contra a parede”. Fazendo deslizar os sentidos podemos entender que o sujeito não tem escolha. Ou ele fala inglês bem ou ele comete erros como a mistura do inglês com a língua materna. Ou se comunica plenamente ou parcialmente, não conseguindo completar uma frase por *falta* de conhecimento. Nesse caso, acreditamos que a falta de que sofre o sujeito é a falta de palavras, de recursos para comunicar-se. Assim, o domínio de uma LE e, mais especificamente da LI, como *ferramenta global de comunicação* (língua código, passaporte para o mundo), daria ao sujeito a ilusão de completude e domínio dos sentidos por ele produzidos. O sujeito terá que optar por poder se comunicar, *adquirindo* o produto oferecido pela EI (o inglês bom, do mercado) ou permanecer em silêncio, com o inglês lecionado pela ER, que afirma não poder oferecer o mesmo produto. E a produção dos enunciados das EIs se dá de modo parecido com o que expusemos sobre o anúncio do automóvel. Não faz sentido mencionar a ER, ela está significada pelo não-dito. Entendemos, com o dito, que a EI oferecerá o produto (e o sucesso) desejado, e os sentidos deslizam para que entendamos que outros lugares não serão capazes de oferecer o mesmo sucesso.

Sobre a força com que os textos publicitários vêm impondo sentidos no mundo atual, Payer (2005) faz as seguintes considerações:

Tudo indica que *um novo Texto vem adquirindo o valor de Texto fundamental na sociedade contemporânea*: um texto cujo poder de interpelação sobre os indivíduos vem se equiparando àquele que o Texto sagrado ocupa na ordem religiosa, na Idade Média, e que o Texto da lei

¹ Dado extraído da Dissertação de Mestrado de Juliana S. Cavallari, cuja referência completa se encontra na seção de referências bibliográficas, ao fim deste trabalho.

jurídica ocupa na ordem do Estado Moderno. *Este grande texto da atualidade, no meu modo de entender, consiste da Mídia, daquilo que está na mídia, em um sentido amplo, e em especial no marketing, na publicidade. (...) o poder de interpelação que a Mídia vem exercendo na sociedade – passa a assegurar-lhe o papel de Texto fundamental de um novo grande Sujeito, o Mercado, agora em sua nova forma globalizada.* (pp. 15-16).

Pensando em uma perspectiva discursiva, a autora afirma que a linguagem constitui o sujeito. Com isso, entendemos que o discurso das propagandas das EIs analisadas constituem os sujeitos, mais especificamente, os que estão na posição de sujeito-aprendiz, pelo que dizem a respeito daquelas que encomendam tais textos (EIs) e do produto que oferecem (LI), mas também constituem as ERs, que estão no espaço do não-dito, daquela que não toma a palavra. É o apagamento da ER como uma possibilidade de se aprender LI. As relações entre esses dois lugares se estabelecem em bases absolutamente assimétricas, visto que as ERs não fazem anúncios publicitários, não tendo, por isso, os mesmos espaços para se significar. Além disso, há, na especificidade do contexto brasileiro, certos aspectos (subordinação ao EUA, valorização e cessão de espaço para a escola aqui que não existe lá) que fazem com que a EI, ao falar de si, acabe por definir uma posição para o ensino da escola regular de educação básica. Isso é possível porque o lugar a partir do qual a EI enuncia é muito particular no que diz respeito às relações políticas de poder entre países. Tal lugar é o da autoridade, ou daquele que ocupa uma posição mais privilegiada em relação ao outro, no caso, a ER. Dessa maneira, o que é dito pela EI produz significados sobre a ER

Trata-se do controle, da organização e da seleção dos discursos de que fala Foucault (1998), dentro do que ele chama de procedimentos de exclusão tais como a vontade de verdade de uma época, que separa os enunciados verdadeiros daqueles que são considerados falsos. Entendemos que, há décadas, as EIs têm procurado estabelecer uma relação de poder sobre as ERs, produzindo discursos que vêm caminhando para que enunciados como “é possível aprender inglês na escola pública” sejam considerados falsos. Mas, como lembra Foucault, a vontade

de verdade precisa de um suporte institucional para poder existir e, de acordo com o que vimos nesse trabalho, acreditamos que essa vontade de verdade que significa a ER como o lugar do não aprendido de LEs, apóia-se em duas instituições: o Estado, que faz funcionar, na materialidade o discurso de sua própria insuficiência e a Mídia, que ocupa, hoje, o lugar do texto sagrado, inquestionável. O discurso da publicidade cria, através do funcionamento entre o dito e não-dito, o que Payer chama de “efeitos de evidência” sobre o ensino/aprendizagem de LI no Brasil.

E, ao oferecer seu produto, instituições como o CCBEUC e o Yázigi oferecem o que Payer (2005) chama de “lugar máximo da interpelação”, o sucesso. Vimos ao longo desse trabalho, enunciados associados ao sentido de “subir na vida”, como um resultado de se saber a LI. Se entendermos que os textos publicitários têm funcionado com o estatuto de texto sagrado, cujos sentidos não podem ser desafiados por serem *evidentes*, os anúncios de escolas de idiomas têm veiculado e imposto aos sujeitos o discurso do sucesso e o conhecimento da língua inglesa é a chave de tal sucesso. Os sujeitos buscam obedecer às leis do mercado, sempre se aprimorando, em busca de uma completude, do “chegar lá”, através de mais e mais conhecimento que os levará também à ascensão financeira e à salvação da alma que vimos nos discursos protestantes. Dentro dessa lógica, o sucesso é a própria alma do sujeito e, portanto, não pode ser perdida, assim como não se pode perder as oportunidades oferecidas pelo mercado globalizado. Por isso, o sujeito não pode deixar de falar o “inglês que faz diferença em qualquer lugar do mundo”, como vimos no anúncio do CCBEUC, nem pode deixar de se aproximar dos povos, como vimos no anúncio do Yázigi. Não restaria opção ao sujeito, com o modo como funciona o discurso da propaganda, a não ser dominar a LI. Poderíamos sugerir, à guisa de exercício, a seguinte paráfrase: “Inglês: ou você tem, ou você não tem”, significando o sujeito como aquele que busca suprir suas carências, suas faltas, para que possa alcançar o sucesso.

Mas, ainda fica a seguinte pergunta: há saída? É possível ir contra o texto de propaganda colocado em circulação pela mídia? É possível que a ER rompa com essa relação de poder estabelecida pela EI e possa reclamar novos sentidos para si? Acreditamos firmemente que sim. Trabalhamos, ao longo desse texto, com

enunciados que procuram construir uma rede de sentidos para a ER, para os professores, para os alunos e a própria LI, onde parece (e apenas parece) haver poucas chances de escapar. Contudo, acreditamos que há, pra todos nós professores, um lugar para mudar os sentidos postos nesses enunciados. Devemos entender como esses sentidos nos constituem enquanto sujeitos e, através de nossas práticas, produzir novos discursos e novos sentidos. Julgamos ser de grande importância estudar em que medida os professores de escola pública são interpelados pelos discursos postos acima e como, no cotidiano de sua atuação, eles resistem (ou não) a esses sentidos. Entendemos que esses aspectos não poderiam ser abordados nesse trabalho, pelo material que escolhemos analisar, mas entendemos que, dentro da perspectiva discursiva, esse trabalho se propôs a provocar deslocamentos nos sentidos sobre ensino/aprendizagem de LI no Brasil e esperamos suscitar outras pesquisas que procurem respostas para as perguntas que deixamos aqui e que busquem mais e maiores deslocamentos na atuação dos professores de LEs para as práticas e os sentidos possam ser, sempre, (re)significados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ASSIS, I. O. “A expansão da língua inglesa” in Bolonhini, C. Z. (org) *Discurso e Ensino: a língua inglesa na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

AUROUX, S. *A revolução tecnológica da gramatização*. E. Orlandi (trad). Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1992.

BENVENISTE, E. *Problemas de linguística geral*. Trad. M.G. Novak e L. Néri. São Paulo: Companhia Editora Nacional, EDUSP, 1995. (Título original: *Problèmes de linguistique générale*, 1966).

BRANDÃO, H. H. N. *Introdução à análise do discurso*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1999.

BURCKHARDT, J. *The Civilization of Renaissance in Italy*. New York: Random House, 1954.

CAVALLARI, J. S. – *Identificação e/ou apagamento do sujeito da língua materna frente ao processo de ensino de inglês como LE*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, Unicamp, 2001.

Centro Cultural Brasil-Estados Unidos – Campinas. 40 anos: 1963 – 2003. Campinas, SP: 2003.

CULLER, J. *As idéias de Saussure*. Trad. C. A. Fonseca. São Paulo: Cultrix, 1979.

ELIAS, N. *A Sociedade dos Indivíduos*. Trad. V. Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

FOUCAULT, M. *Arqueologia do saber*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1972.

_____ *A ordem do discurso*. Trad. L. F. A. Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2005, 12ª. ed.

GREGOLIN, M. R. *Foucault e Pêcheux na análise do discurso – diálogos & duelos*. São Carlos, SP: Claraluz Editora, 2004.

GRIGOLETTO, M. “Representação, Identidade e Aprendizagem de Língua Estrangeira” in CORACINI, M.J. (org) *Identidade e Discurso*. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

GUIMARÃES, E. *Semântica do Acontecimento*. Campinas: Pontes, 2002.

HELLER, A. - *O Homem do Renascimento*. Lisboa: Presença, 1982.

HOUAISS, A. et alli – *Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004, 2ª. ed.

KRISTELLER, P. O. - *El Pensamiento Renacentista y sus Fuentes*. Mexico D. F.: Ed. Fondo de Cult. Economica, 1993.

LEITE, M. R. B. “Bombril e Ratinho: as vozes da sedução” in *Análise do Discurso: as materialidades do sentido*, M. R. Gregolin e R. Baronas (orgs), São Carlos, SP: Claraluz Editora, 2003, 2ª ed.

ORLANDI, E. P – *Discurso e Leitura*. Campinas: Editora da Unicamp, 1996, 3ª ed.

_____ “Identidade linguística escolar” in Signorini, I. (org) *Língua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

_____ *Interpretação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. 3ª. ed.

_____ *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 2003, 5ª. ed.

_____ “Do sujeito na história e no simbólico” in *Língua e conhecimento linguístico: para uma história das idéias no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

PAYER, M. O. – “Linguagem e Sociedade Contemporânea – Sujeito, mídia, mercado” in *Rua*, Campinas, 2005, pp.9-25.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1988. [edição original em francês de 1975]

PENNYCOOK, A. *The Cultural Politics of English as an International Language*. New York: Longman Publishing, 1994.

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

REVUZ, C. “A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio.” In Signorini, I. (org) *Língua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

ROUSSEAU, J. J. *Ensaio sobre a origem das línguas*. Trad. L.S. Machado. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultura, 1991. 5ª. ed.

SANTOS, M. S. *O Perfeito Cortesão como Indivíduo na obra de Baldassare Castiglione*. Relatório final de Iniciação Científica aprovado pela FAPESP, março 2000.

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. Trad. A. Chelini, J. P. Paes e I. Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1984, 9ª. ed.

SILVA, R. Y. – *Do Yázigi à Internexus – Uma viagem pelos 50 anos de uma franquia brasileira que tornou global*. São Paulo: Nobel, 2000.

SOUZA, S. A. F. *O movimento dos sentidos sobre línguas estrangeiras no Brasil: discurso, história e educação*. Tese de Doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, Unicamp, 2005.

UPHOFF, D. “A história dos métodos de ensino de inglês no Brasil” in Bolonhini, C. Z. (org) *Discurso e Ensino: a língua inglesa na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

WEBER, M. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. Trad. M. Irene de Q. F. Szmrecsányi e Tomás J. M. K. Szmrecsányi, São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1967.

WEEDWOOD, B. *História concisa da linguística*. São Paulo: Parábola, 2002.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS ELETRÔNICAS:

SANTOS, M. S. “Material Didático, Tecnologia e Professor: A autoria e as relações hierárquicas na sala de LE”. Artigo publicado nos Anais do XIII SETA. (<http://www.iel.unicamp.br/seer/seta/ojs>).

SANTOS, M. S. e Bolonhini, C. Z. “Você, cidadão do mundo” ou a fabricação do homem global. Artigo publicado como parte do material do programa Teia do Saber (http://www.ggpe.reitoria.unicamp.br/teia/material/marla_soares/voce/cidadao_do_mundo.pdf) Campinas, SP: 2008