



UNICAMP

**Alan Febraio Parma**

**Ensino infantil da língua inglesa no Brasil: uma análise discursiva da evidência do “quanto mais cedo, melhor”**

Prof. Dr. FABIO AKCEL RUD DURÃO  
Coordenador Geral de Pós-Graduação  
IEL / UNICAMP  
Matr.: 29048-6

**CAMPINAS,**

**2013**





**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**  
**INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM**

**Alan Febraio Parma**

**Ensino infantil da língua inglesa no Brasil: uma análise discursiva  
da evidência do “quanto mais cedo, melhor”**

Prof. Dr. FABIO AKCEL RUD DURÃO  
Coordenador Geral de Pós-Graduação  
IEL / UNICAMP  
Matr.: 29048-6

**Orientador: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Claudia Regina Castellanos Pfeiffer**

**Dissertação de Mestrado apresentada ao  
Instituto de Estudos da Linguagem da  
Universidade Estadual de Campinas para  
obtenção do título de Mestre em Linguística.**

**CAMPINAS,**

**2013**

iii

Este exemplar é a redação final da  
tese / dissertação e aprovada pela  
Comissão de Exame:

2013

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA POR  
TERESINHA DE JESUS JACINTHO – CRB8/6879 - BIBLIOTECA DO INSTITUTO DE  
ESTUDOS DA LINGUAGEM - UNICAMP**

P24e	<p>Parma, Alan Febraio, 1988-</p> <p>Ensino infantil da língua inglesa no Brasil: uma análise discursiva da evidência do "quanto mais cedo, melhor" / Alan Febraio Parma. -- Campinas, SP : [s.n.], 2013.</p> <p>Orientador : Claudia Regina Castellanos Pfeiffer. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.</p> <p>1. Língua inglesa. 2. Educação de crianças. 3. Análise do discurso. 4. Idéias linguísticas - História. 5. Globalização. I. Pfeiffer, Claudia Regina Castellanos. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.</p>
------	--

Informações para Biblioteca Digital

**Título em inglês:** English language teaching for children in Brazil: a discursive analysis of the evidence of "the sooner, the better".

**Palavras-chave em inglês:**

English language  
Children's education  
Discourse Analysis  
History of linguistics ideas.  
Globalization

**Área de concentração:** Linguística.

**Titulação:** Mestre em Linguística.

**Banca examinadora:**

Claudia Regina Castellanos Pfeiffer [Orientador]  
Carmen Zink Bolonhini  
Marcos Aurelio Barbai

**Data da defesa:** 04-06-2013.

**Programa de Pós-Graduação:** Linguística.

BANCA EXAMINADORA:

Claudia Regina Castellanos Pfeiffer

Claudia R.C. Pfeiffer

Carmen Zink Bolonhini

Carmen Zink Bolonhini

Marcos Aurelio Barbai

Barbai

Suzy Maria Lagazzi

\_\_\_\_\_

Ana Claudia Fernandes Ferreira

\_\_\_\_\_

IEL/UNICAMP  
2013



## **/ AGRADECIMENTOS**

À Claudia Regina Castellanos Pfeiffer pela orientação persistente e carinhosa, mesmo quando eu mesmo oscilava.

A meus pais e meus irmãos, pelo apoio incondicional e por me deixarem confortável no meu cantinho de estudos todos os dias.

Às professoras Carmen Zink Bolonhini e Suzy Maria Lagazzi que tanto contribuíram para o amadurecimento desta pesquisa e ao professor Marcos Aurelio Barbai pela contribuição e participação na banca examinadora.

Aos professores e funcionários do IEL que sempre se dispuseram a me ajudar.

Ao CNPQ pelo subsídio financeiro necessário.

A meus amigos queridos, que sempre estiveram ao meu lado, incentivando o meu trabalho e me motivando.

Aos meus companheiros de todas as horas, Talita, Tiago, Felipe, Priscila e Arielli.

Aos meus amigos especiais, Diogo, Larissa e Daniel, por me fazerem me sentir infinito quando estou com vocês.



## Resumo

Observamos, em nossa sociedade, um crescente aumento pela procura por cursos de língua inglesa para crianças desde a primeira infância, sustentado por um argumento que circula de maneira transparente como uma verdade estabilizada: o do “quanto mais cedo, melhor”. De modo a atravessar esta evidência, ancoramo-nos na Análise de Discurso, bem como, devido às próprias necessidades desta pesquisa, na História das Ideias Linguísticas, para compreender como a língua inglesa, na história da gramatização brasileira da língua portuguesa na relação com as línguas designadas estrangeiras, constitui-se, no imaginário brasileiro, como a língua estrangeira necessária a ser ensinada cada vez mais cedo, permitindo que surgissem e se estabilizassem tantos cursos infantis de língua inglesa no país. Mostramos em nosso trabalho que o argumento do “quanto mais cedo, melhor” é sustentado por uma rede de significação na qual jogam o discurso científico, o da globalização e o mercadológico, permitindo que o sujeito imerso nesse espaço discursivo do ensino infantil do inglês (pais, alunos, professores, gestores, administradores) trabalhe na evidência de que quanto mais cedo se inicia o ensino do inglês como língua estrangeira – por razões científicas –, mais cedo está-se garantindo o sucesso financeiro e pessoal de um indivíduo na sociedade global, permitindo que ele se destaque dos demais, subjugando-os. Em nossa pesquisa, além de percorrer os percursos institucionais sobre o ensino da língua inglesa enquanto língua estrangeira no Brasil, procuramos compreender como estes discursos são postos em circulação por três centros de ensino de línguas do país. Desse modo, traçamos algumas das condições de produção que levaram a esta prática, desde o início do ensino de línguas estrangeiras no Brasil-colônia até a legislação atual que normatiza este ensino, além de mostrarmos o processo histórico que colocou a língua inglesa como a língua de poder nas relações mundiais atuais, possibilitando a configuração imaginária do inglês como língua global. Por fim, analisamos o discurso institucional e as campanhas publicitárias de três centros de ensino de línguas na atualidade do Brasil para compreendermos os sentidos de língua inglesa e infância presentes nestes dizeres, além de entender os discursos que os sustentam.

**Palavras chave:** Língua inglesa; Educação de crianças; Análise de Discurso; Ideias Linguísticas – História; Globalização.



## Abstract

We notice, in our society, a rising increase on the search for English language courses for children, since early childhood, sustained by an argument which circulates in a “transparent” way as an established true: “the sooner, the better”. In order to traverse this plainness, we aim to understand how the English language, in the Brazilian institutionalization of grammar history of Portuguese language on the relation to the languages named as foreign, constitutes, in the Brazilian imaginary, as **the** necessary foreign language to be taught increasingly early, allowing many English language course for children to arise and to stabilize themselves in the country. We show in our research, based on the Discourse Analysis theory and on the History of the Linguistics Ideas, that the “the sooner, the better” argument is sustained by a net of significance in which the scientific, the globalization and the market discourses act. Such process allows the subject, immersed in such English language teaching for children discursive space (parents, students, teachers, managers, administrators), to work on the evidence of “the sooner it is started the English teaching as a foreign language – by scientific reasons -, the sooner it is guaranteed the financial and personal success of a subject in the global society”, what enables him/her to contrast from the others, subjugating them. In our research, besides following the institutional courses about the English language as a foreign language in Brazil, we seek to understand how these discourses are put into circulation by three language teaching centers in the country. Thereby, we (i) trace some of the production conditions that took to this practice, from the beginning of the foreign language teaching in colony-Brazil until the current legislation that standardizes this teaching; (ii) show the historic process that took English to the power language position on the current world relations, enabling the imaginary configuration of English as a global language; and (iii) analyze the institutional discourse as well as the advertising campaigns of three language teaching centers in Brazil in order to understand the meanings of English language and childhood present in those sayings and the discourses that sustain them.

**Key words:** English language; Children’s education; Discourse Analysis; History of linguistics ideas; Globalization.



## Sumário

<b>Introdução</b> .....	1
O ensino de inglês para crianças .....	1
A questão .....	2
Da divisão dos capítulos .....	4
<b>Capítulo 1 - Da teoria e dos procedimentos de análise</b> .....	7
1.1 Referencial teórico e metodológico .....	7
1.1.1 AD.....	7
1.1.2 HIL.....	11
1.2. O arquivo em AD.....	13
1.2.1. O arquivo nesta pesquisa .....	14
<b>Capítulo 2 - O ensino de línguas no Brasil</b> .....	19
O primeiro contato: as missões jesuíticas na colônia .....	19
As reformas pombalinas e suas consequências sobre o ensino na colônia.....	23
As línguas estrangeiras com a vinda da família real e a independência do Brasil.....	25
A República e as línguas estrangeiras.....	30
A Segunda República, o Estado Novo e a República Populista .....	33
A ditadura militar .....	39
A Nova República.....	42
Centros Binacionais para ensino de línguas.....	46
Escolas Bilíngues e Internacionais .....	47
<b>Capítulo 3 - Mas... por que o inglês? O processo histórico-político que sustentou a estabilização do inglês como a segunda língua a ser aprendida no Brasil.</b> .....	51
O inglês no mundo .....	51
O imperialismo britânico e a expansão da língua inglesa.....	56

A Revolução Industrial .....	60
As Guerras Mundiais e o avanço do inglês.....	61
O inglês em várias mídias e situações .....	67
O inglês no ensino brasileiro.....	73
<b>Capítulo 4 - O ensino infantil do inglês hoje no Brasil: um recorte por três centros</b>	<b>89</b>
Uma Introdução .....	89
As escolas .....	94
Os cursos infantis.....	105
<i>Slogans</i> : os discursos em movimento .....	124
<b>Considerações Finais</b> .....	<b>149</b>
<b>Referências Bibliográficas</b> .....	<b>163</b>

### O ensino de inglês para crianças

A busca pelo aprendizado de uma língua estrangeira, geralmente o inglês, por crianças a partir de 3 anos (ou até mesmo antes dessa idade) é um movimento recente. Sustentada pelo argumento do “quanto mais cedo, melhor”, esta prática tem se tornado cada vez mais frequente na sociedade brasileira, o que gerou o aumento pela procura por cursos infantis de língua inglesa em escolas de línguas, escolas bilíngues ou em escolas internacionais. Esta mesma procura também sustentou a expansão e a disseminação de diversas escolas de línguas, assim como o surgimento de novos cursos que atendessem a esta demanda e a este público em específico.

A minha própria prática como professor de língua inglesa é o que gerou as motivações e inquietações que fizeram surgir esta pesquisa. Era o ano de 2010, meu primeiro ano de mestrado na UNICAMP, quando eu completava meu primeiro ano de trabalho como professor de inglês em uma escola de línguas em Campinas. Naquela época, o projeto de pesquisa que me propunha a estudar consistia em analisar adaptações de uma obra literária em específico, “Peter Pan”, para dois filmes diferentes. Esta pesquisa, embora fosse uma extensão de meus estudos durante a graduação, afastava-se de minhas práticas profissionais, o que acabou por tornar esta questão de pouca relevância para mim em pouco tempo.

Outra questão já me causava mais inquietação naquele momento. Acabava de receber uma turma de crianças que tinham entre 3 e 5 anos de idade na escola em que trabalhava. Antes de iniciar as aulas com esta turma, recebi apenas um livro que continha dicas de atividades lúdicas a serem usadas com as crianças, atividades estas que me pareciam mais formas de entretê-las do que de ensiná-las. Isso me deixava apreensivo com relação a esta nova turma e perguntas começaram a surgir, como “o que eu vou ensinar para estas crianças?”, ou “como eu vou ensinar para estas crianças?”, mas havia duas perguntas que me pareciam mais urgentes e, ao mesmo tempo, mais distantes de serem respondidas: “para que elas têm de aprender inglês assim tão cedo?” e “o que fez com que estes pais matriculassem seus filhos em um curso de inglês em tão tenra idade?”.

As questões estavam feitas e parecia-me propício utilizar de meu mestrado em Análise de Discurso para respondê-las. A decisão de mudar consideravelmente minha pergunta de pesquisa foi tomada em conjunto com minha orientadora, que via minhas dificuldades em dar prosseguimento a um tema que já me parecia distante. A partir deste momento, esse movimento de expansão do ensino infantil de língua inglesa passou a ser meu objeto de estudo, o qual resultou nessa dissertação que aqui é apresentada.

### **A questão**

O argumento do “quanto mais cedo, melhor” está na base do dizer sobre o ensino de língua inglesa para as crianças, indicando-nos um discurso<sup>1</sup> a ser analisado. Este argumento circula com valor de verdade absoluta, e de nosso ponto de vista, sustenta esta prática de ensino sem que seja necessária a explicitação daquilo que o sustenta – um discurso. Procuramos justamente compreender que discurso(s) é(são) este(s) que sustenta(m) a evidência deste argumento: quanto mais cedo, melhor. Fomos nos perguntando sobre as condições de produção que permitem que, como afirma Garcia (2011, p. 7):

(...) o “mais cedo” do aprendizado linguístico coincid[a] com o “mais cedo” da aceitação das práticas do mercado na educação e também da euforização da produtividade, excluindo, até da mais precoce infância, o acesso ao ócio ou a não-obrigatoriedade da produção.

A autora afirma ainda que, por se dar quase que exclusivamente na rede particular, o ensino infantil de língua inglesa estaria aliado aos sentidos de consumo, transformando alunos em clientes e o aprendizado em mercadoria. Além disso, conforme Garcia (*ibidem*), as crianças seriam vistas pelas escolas que oferecem tais cursos e pelos pais que as matriculam nestes, como futuros trabalhadores que devem se preparar para o mercado de trabalho, qualificando-se para nele atuar. Dessa forma, quanto mais cedo a criança se qualificar, diferenciando-se das demais que não fazem curso de inglês desde cedo, melhor para o futuro profissional delas. Este quadro, segundo a autora, transforma o aprendizado de língua inglesa em uma necessidade, algo imprescindível. De nosso ponto de vista, trata-se de uma injunção, ou seja, de transparências/evidências construídas historicamente,

---

<sup>1</sup> Como se verá, far-se-á uso nesta parte de muitos dos conceitos da Análise de Discurso que serão, no entanto, desenvolvidos a seguir.

configuradas pelas condições de produção (espaço/tempo), nas quais o sujeito fala inserido em práticas, interpelado pela ideologia. Há, portanto, um processo discursivo que sustenta essa evidência e esta injunção. É disso que nos ocuparemos em procurar compreender nesta dissertação.

Acreditamos que esta pesquisa tenha relevância, uma vez que, diante deste quadro de expansão dos cursos infantis de língua inglesa, uma análise discursiva de suas injunções pode auxiliar educadores da área a repensarem suas práticas, seus métodos e seus objetivos para este ensino. Pode também ser uma consideração relevante para que políticas públicas sejam criadas para regularizar esta categoria de ensino, uma vez que, como afirma Garcia (*ibidem*), o ensino infantil de língua inglesa não tem nenhum tipo de legislação que normatize suas práticas, além de configurar-se como fator de discriminação e exclusão daqueles que não têm acesso a este consumo, já que o Estado não oferece este ensino nas escolas públicas, ou seja, limita seu acesso a grupos mais elitizados, e permite, ao mesmo tempo, que as escolas particulares o ofereçam como forma de diferenciação.

Além disso, o percurso aqui apresentado permite uma análise que dá visibilidade a práticas que têm se estabilizado na sociedade brasileira e que ainda são carentes de pesquisas que melhor compreendam suas bases de sustentação. A maioria dos estudos sobre ensino infantil de língua inglesa faz parte do escopo da Linguística Aplicada, tratando de temas como desenvolvimento de parâmetros e métodos de ensino de língua inglesa, capacitação de professores para o ensino infantil de uma língua estrangeira ou que relacionem o bilinguismo ao desenvolvimento infantil. São escassos, portanto, os trabalhos acadêmicos que usem da abordagem discursiva para problematizar o tema, procurando suas condições de produção e seus sentidos produzidos, com raras exceções como o de Garcia (2011).

Em síntese, procuramos compreender os dizeres a respeito do ensino de inglês para crianças, e, dessa forma, propor reflexões acerca de seus possíveis efeitos de sentido. No desenvolvimento desta pesquisa, o ensino infantil de língua inglesa é considerado como uma modalidade acessível por meio da rede privada, e, portanto, do consumo (cf. GARCIA, *ibidem*), o que faz com que ele se inscreva na formação ideológica da globalização, tal qual proposta por Orlandi (2012) em que os falantes de outra língua (no caso, o inglês, a língua de poder nas condições de produção atuais) têm mais oportunidades que os demais e

ocupam posições superiores nas relações de poder na sociedade. De nosso ponto de vista, os sentidos atribuídos a este ensino de língua inglesa são sustentados pelas práticas de mercado que procuram, de maneira sistemática e regular, adequar as crianças a futuros profissionais inseridos de maneira eficaz no mercado de trabalho. Nosso recorte de análise para esta compreensão pretendida incidiu sobre o discurso institucional de três centros de ensino de língua inglesa do Brasil, a fim de compreender os sentidos de *língua inglesa* e de *criança* a que estas escolas se filiam, de modo a melhor compreender o(s) discurso(s) que sustenta(m) a necessidade de tal ensino. Dito de outro modo, procuramos compreender quais são os processos de significação que estão na base da rede discursiva que sustenta a evidência do inglês como língua estrangeira a ser ensinada desde a primeira infância.

### **Da divisão dos capítulos**

Para compreender o processo discursivo de sustentação do ensino cada vez mais cedo do inglês, buscamos trazer parte das condições de produção que tornaram o inglês a língua mais ensinada e estudada no Brasil e no mundo, por meio da retomada de pesquisas que nos mostram um percurso do ensino de línguas estrangeiras no Brasil.

Considerando a delimitação do *corpus* desta pesquisa, bem como as necessidades provocadas pela mobilização de conceitos e considerações relevantes à análise e à abordagem aqui propostas, esta dissertação foi dividida em quatro capítulos, além desta introdução que se lê, na qual apresentamos os objetivos de pesquisa, juntamente das motivações para o desenvolvimento desta e suas justificativas.

No primeiro capítulo – “Da teoria e dos procedimentos de análise” – apresentamos o referencial teórico e metodológico utilizado nesta pesquisa, a saber, a Análise do Discurso materialista e a História das Ideias Linguísticas. Além disso, também trazemos o *corpus* que constitui este trabalho.

No segundo capítulo, intitulado “O ensino de línguas no Brasil”, traçamos o percurso do ensino de línguas no país, a partir do recorte epistemológico da História das Ideias Linguísticas. Consideramos como início desta prática as primeiras missões jesuítas com objetivo de catequizar e ensinar a língua portuguesa aos índios – uma língua estrangeira. A partir da vinda da família real portuguesa à colônia, o ensino de línguas

estrangeiras – que significam diferentemente neste momento da gramatização brasileira da língua portuguesa, que já não é mais uma língua estrangeira tal como no início da colonização – começa a ser sistematizado, sofrendo várias reformas curriculares. Nosso enfoque específico se deu no ensino de língua inglesa e os efeitos das mudanças curriculares. Apontamos também para as políticas linguísticas concernentes a este ensino, assim como para o desenvolvimento e a expansão de diferentes centros educacionais especializados em ensinar o inglês.

No terceiro capítulo – “Mas... por que o inglês? O processo histórico e ideológico que sustentou a estabilização do inglês como a língua estrangeira a ser aprendida no Brasil” – procuramos compreender sobre as condições de produção que possibilitaram o inglês se estabilizar como a língua mais ensinada no Brasil enquanto língua estrangeira<sup>2</sup>, permitindo, inclusive, que fosse designada, no espaço do discurso científico, enquanto *língua global*, ou *franca* (cf. CRYSTAL, 2003). Também são apontados neste capítulo os meios de legislar e regular hoje o ensino de língua estrangeira no país (por exemplo, por meio dos PCNs e dos exames vestibulares), compreendendo-os enquanto configurados pela formação discursiva da globalização (cf. ORLANDI, 1998, 2012). Isto é, esta Formação Discursiva (FDa.) delimita esta prática, tornando o ensino de inglês quase exclusivo nas escolas do Brasil, mesmo que não haja uma exigência jurídica que produza isso.

O quarto e último capítulo, “O ensino infantil do inglês hoje no Brasil: um recorte por três centros”, trata de como tem se dado o ensino de língua inglesa atualmente no Brasil, sendo feita uma análise dos *slogans* e da página institucional das três escolas que fazem parte deste *corpus*. Neste capítulo, trazemos a história de cada uma destas escolas, formulada em suas páginas institucionais, consideradas como importantes condições de produção para a análise a ser realizada. Serão procuradas as regularidades encontradas nestes relatos, buscando compreender os sentidos que estas escolas fazem circular acerca do ensino infantil de língua inglesa.

---

<sup>2</sup> Embora esta pesquisa se concentre no quadro educacional de língua inglesa no Brasil, é impossível não tratar da língua inglesa enquanto língua globalizada e, portanto, sua relação e dominação mundial. Neste capítulo, considerações acerca da posição do inglês no mundo se fizeram necessárias.



## **1.1 Referencial teórico e metodológico**

### **1.1.1 AD**

O recorte epistemológico e metodológico que norteia as análises desta pesquisa é a Análise de Discurso (doravante AD), disciplina surgida nos anos 1960, que trabalha no entremeio das relações criadas por três outras disciplinas, a Linguística, as Ciências Sociais e a Psicanálise, redefinindo, dessa maneira, as noções de língua, história e sujeito (cf. ORLANDI, 1999).

Segundo Pechêux (1969), o objeto de análise é um objeto sócio-histórico no qual o linguístico intervém como pressuposto (FUCHS e PECHÊUX, 1990), ou seja, a linguagem não é tratada como um sistema de signos, abstrato, mas como a “língua no mundo” (ORLANDI, 1999), sendo a linguagem concebida como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. A língua não é, portanto, uma estrutura autônoma, mas só produz sentido na relação com o sujeito. Gadet e Pechêux (2004) afirmam que o real da língua é cortado por falhas, local do equívoco, sendo, como diz Orlandi (1999), a incompletude a condição da linguagem, já que nem os sujeitos nem os sentidos estão completos, o que constitui também a abertura do simbólico, pois a falta é o lugar do possível. A língua seria, dessa forma, a materialidade específica do discurso, sendo o discurso a materialidade específica da ideologia, o que faz com que a AD trabalhe a relação língua-discurso-ideologia. A língua não é transparente, e, conseqüentemente, o sentido não é evidente. Só há sentido porque a língua se inscreve na história.

O discurso é, segundo Orlandi (1999), a palavra em movimento, a prática de linguagem, constituindo-se como o lugar onde a ideologia e a língua se relacionam, tornando possível a compreensão de como a língua produz sentidos por/para os sujeitos. Dessa forma, a AD afasta-se do esquema elementar de comunicação de Jakobson por não separar de maneira estanque emissor, receptor, mensagem e código. Pechêux (1969) se contrapõe à posição que pensa uma mensagem a ser transmitida entre A e B: no lugar,

propõe discurso, que implica um efeito de sentidos entre A e B, sendo que os próprios A e B não se constituem como sujeitos físicos, organismos humanos, mas designam lugares determinados da formação de uma estrutura social. O autor afirma ainda que “(...) o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro” (*ibidem*, p. 82). A partir destas considerações, percebe-se que os sentidos estão sempre determinados ideologicamente.

Orlandi (2007) diz que não há sentido sem interpretação, ou seja, o sentido não está colado à palavra, não há literalidade, e se constitui de acordo com as condições de produção do enunciado. Isso quer dizer que o sentido vai depender de quem fala, para quem fala e quando fala. Estas condições de produção, segundo Orlandi (1999), podem ser divididas em duas: as condições de produção em sentido estrito (o ato da enunciação) e as condições de produção em sentido amplo (o contexto sócio-histórico-ideológico). A memória discursiva também é elemento fundamental neste processo de constituição de sentidos, uma vez que os sentidos não têm um início de direito (PECHÊUX, 1969), estando sempre em movimento. Para que nossas palavras façam sentido, é preciso que já signifiquem, remetendo a um discurso ou a uma relação de sentidos previamente estabelecidos, movimentando os sentidos já produzidos acerca deste discurso (*ibidem*).

A memória discursiva, o chamado interdiscurso, caracteriza as formações discursivas como tais, as quais regionalizam os discursos, criando configurações específicas dos discursos em suas relações. Segundo Orlandi (1999), é a partir da referência à formação discursiva que se torna possível compreender o funcionamento discursivo e os diferentes sentidos, sendo que “[p]alavras iguais podem significar diferentemente porque se inscrevem em formações discursivas diferentes” (p. 44). Só se pode compreender o sentido de uma sequência quando se concebe esta como pertencente a uma determinada formação discursiva, a qual determina que o sentido daquilo que o sujeito diz é um, e não outro, já que ela define o que pode e deve ser dito numa formação ideológica dada (FUCHS e PECHÊUX, 1975).

Se nossas palavras já significam antes de serem enunciadas, percebe-se o funcionamento de um já-dito, de um pré-construído que remete a uma formulação anterior no funcionamento discursivo (HENRY, 1977 *apud* PECHÊUX, 1975). Pechêux (1975) diz

que, nestas condições, o objetivo de toda formação discursiva é dissimular, na transparência do sentido que nela se forma, o funcionamento do interdiscurso, do fato de que algo fala sempre antes, em outro lugar e independentemente. Disso resulta que o sujeito, no ato da enunciação, acredita estar produzindo um enunciado original, mas está repetindo discursos já-ditos.

A partir daí, quebra-se a ilusão de que o sujeito seja a origem de seu dizer, uma vez que ele está sujeito à língua e à ideologia. Essa ilusão se relaciona ao que o autor (*ibidem*) chamou de esquecimento número 1, o “esquecimento ideológico”, que dá a impressão ao sujeito de que ele é origem de seu dizer e que não está repetindo sentidos já existentes. O esquecimento número 2, ainda segundo o autor, é da ordem da enunciação, e é responsável pela forma como o sujeito diz, em detrimento de outras, dentro da formação discursiva considerada.

O conceito de sujeito para a AD é do sujeito do inconsciente (conceito trabalhado a partir da Psicanálise), o qual é constituído pela ideologia e afetado pela língua e pela história. A ideologia é constitutiva do sujeito e dos sentidos, interpelando o indivíduo para que se produza o dizer. Dessa forma, não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia (ORLANDI, 1999). Os processos discursivos, contudo, não têm origem no sujeito, mas se realizam necessariamente neste sujeito, o que consiste no assujeitamento deste (FUCHS e PECHÊUX, 1975). Para Orlandi (*op. cit.*) o assujeitamento se dá por ser o sujeito submetido à língua, e afirma:

Atravessado pela linguagem e pela história, sob o modo do imaginário, o sujeito só tem acesso a parte do que diz. Ele é materialmente dividido desde sua constituição: ele é sujeito de e é sujeito à. Ele é sujeito à língua e à história, pois para se constituir, para (se) produzir sentidos ele é afetado por elas. Ele é assim determinado, pois se não sofrer os efeitos do simbólico, ou seja, se ele não se submeter à língua e à história ele não se constitui, ele não fala, não produz sentidos (p. 49).

Quando o sujeito fala, dá sentido às suas próprias palavras em condições específicas, mas o faz como se os sentidos estivessem lá, nas palavras, transparente, apagando a exterioridade e as condições de produção, ou seja, a interpretação se nega como tal no próprio momento em que ela se dá, como afirma Orlandi (2007, p. 65), “a interpretação aparece para o sujeito como transparência, como o sentido lá”. A interpretação é considerada pela autora como uma injunção, isto é, o sujeito necessita

interpretar, “dar” sentido, constituir sítios de significância e tornar possíveis gestos de interpretação. Dessa forma, pode-se afirmar que a interpretação é constitutiva do sujeito e do sentido, “ou seja, (...) a interpretação *faz* sujeito, a interpretação *faz* sentido” (*ibidem*, p. 83).

Para que os efeitos de sentido sejam produzidos, é importante considerar o lugar do qual o sujeito fala, pois ele é constitutivo do que ele diz (ORLANDI, 1999). Este lugar de onde fala o sujeito caracteriza-se como as relações de força, em que a fala de uma professora, por exemplo, vale mais, ou significa mais, que a de um aluno (*ibidem*). Isso resulta, para a autora, em projeções dos sujeitos que funcionam no discurso, as chamadas formações imaginárias, em que não os sujeitos reais, nem suas posições reais que significam no discurso, mas a imagem que temos deles. Estas projeções é que “permitem passar das situações empíricas – os lugares dos sujeitos – para as posições dos sujeitos no discurso” (*ibidem*, p. 40).

O sujeito é, portanto, “produto histórico, efeito de discurso que sofre as determinações dos modos de assujeitamento das diferentes formas-sujeito na sua historicidade e em relação às diferentes formas de poder” (*ibidem*, p. 52). O sentido constitui-se como uma relação determinada do sujeito, afetado pela língua, com a história.

Para a AD, a linguagem só faz sentido porque se inscreve na história. Orlandi (2007) afirma que para que se compreenda o funcionamento discursivo, é preciso fazer intervir a relação com a exterioridade, ou seja, é necessário compreender a sua historicidade, pois o repetível do discurso é histórico e não formal. Reconhecem-se no discurso dois reais: “o da língua, em sua autonomia relativa, e o da história, apreendido a partir da contradição das forças materiais que nele se afrontam” (COURTINE, 2009, p. 235).

A regularidade na AD é função da relação contraditória entre linguagem e exterioridade (ORLANDI, 2007), sendo que o analista do discurso procura conhecer esta exterioridade pela maneira como os sentidos são trabalhados no texto, em sua discursividade. A significância constitui-se, dessa forma, como um movimento contínuo, determinado pela materialidade da língua e da história. A partir disso, é possível perceber a relação entre discurso-história-sujeito-ideologia, constituinte da AD, que pode ser depreendida da seguinte citação de Orlandi (2007, ps. 30-31):

Necessariamente determinado por sua exterioridade, todo discurso remete a um outro discurso, presente nele por sua ausência necessária. Há o primado do interdiscurso (a memória do dizer) de tal modo que os sentidos são sempre referidos a outros sentidos e é daí que eles tiram sua identidade. A interpretação é sempre regida por condições de produção específicas que, no entanto, aparecem como universais e eternas. É a ideologia que produz o efeito de evidência, e da unidade, sustentando sobre o já dito os sentidos institucionalizados, admitidos como “naturais”. Há uma parte do dizer, inacessível ao sujeito, e que fala em sua fala. Mais ainda: o sujeito toma como suas as palavras da voz anônima produzida pelo interdiscurso (a memória discursiva).

Ao pretendermos analisar o enunciado “quanto mais cedo, melhor” como um argumento que sustenta a prática de ensino infantil de língua inglesa para crianças, faz-se necessário que definamos o que é argumentação para a AD. Segundo Orlandi (1998), a argumentação, tomada enquanto observatório do político, se dá como inscrição da língua na relação com a divisão de sentidos, divisão esta sustentada na diferentes posições-sujeito. Por isso argumentação como observatório do político: se o político na AD representa a divisão de sentidos, argumentar é “jogar” com essa divisão (de posições) a partir das formações imaginárias. A autora afirma que as formações imaginárias (as posições-sujeito e não os sujeitos reais) constroem imaginários sobre os quais o enunciador trabalha para poder enunciar. Ele antecipa, dessa forma, uma imagem (um posição, na verdade) antes de enunciar, como diz Orlandi (*ibidem*, ps. 76-77): “(...) sobre o mecanismo de antecipação repousa o funcionamento discursivo da argumentação. Argumentar é prever, tomado pelo jogo de imagens”.

### 1.1.2 HIL

A AD, como já apontado anteriormente, é tomada como referencial teórico desta dissertação. Contudo, pela própria característica desta pesquisa, foi preciso lançar mão de outra área de conhecimento, a História das Ideias Linguísticas (doravante, HIL). A HIL produz trabalhos relativos à construção de um saber metalinguístico e à constituição da língua nacional, além de questões sobre a ética, a política das línguas, políticas de ensino e as normatividades (FERREIRA, 2009). Também são objeto de estudo da HIL questões sobre conhecimento e política de línguas relativamente a teorias, instituições e políticas do Estado (*ibidem*). História não é concebida pela área, como nos mostra a autora, como um

conjunto de fatos, mas como a interpretação destes fatos. Os sentidos são, então, historicizados e, assim, significam como “fatos”. Ferreira (*ibidem*, p. 45) diz ainda que a “história é constitutiva da linguagem, do simbólico, do significante; não é algo exterior. Os sentidos se constroem na língua historicamente”. Orlandi (2001) afirma que o objetivo da HIL é contribuir com o modo de pensar e trabalhar a questão da língua nos países de colonização como o Brasil, ao aliar a história da construção do saber metalinguístico com a história da constituição da língua nacional. Dessa forma, praticam-se, em HIL, novos gestos de leitura caracterizados pelos sentidos que sustentam a produção de um conhecimento metalinguístico que se foi produzindo junto à constituição da nossa língua.

Guimarães e Orlandi (2001) afirmam que as ideias linguísticas referem-se à definição de língua, à construção de um saber sobre a língua, à produção de instrumentos tecnológicos que lhe são ligados e também à sua relação com a história do povo que a fala. Estabelece-se, portanto, uma relação entre a língua e o saber que se constrói sobre ela e a sociedade que se forma e os sujeitos que nela existem, o que permite pensar a relação Língua/Nação/Estado e o cidadão que essa relação constitui. No Brasil, a questão da cidadania está atrelada à da língua nacional, por esta se tratar de elemento importante das condições políticas de vida no país. Pode-se dizer mesmo que os sentidos de nação constituídos no Brasil a partir das revoluções do final do século XVIII têm como ponto crucial a questão da língua nacional (*idem*, 1996).

A partir do século XIX, inicia-se a produção de tecnologias sobre a linguagem no Brasil, como gramáticas e dicionários<sup>3</sup>, o que se constitui como uma forma como a sociedade produz seu conhecimento relativamente à sua realidade. Quando se começa a discutir sobre o Português Brasileiro, e não mais o Português, tentando mostrar as especificidades da língua brasileira, é que se afeta a constituição das ideias linguísticas no Brasil, bem como a identidade de seu povo. Antes disso, a questão da língua era só um modelo de apropriação do Brasil pela Europa (*ibidem*). Orlandi (2001) afirma que tanto a gramática como o dicionário, tomados enquanto objetos históricos, assim como o ensino e seus programas e as manifestações literárias, são uma necessidade que “pode[m] e deve[m]

---

<sup>3</sup> Cf. Auroux, 1992.

ser trabalhada[s] de modo a promover a relação do sujeito com os sentidos, relação que faz história e configura as formas da sociedade” (p. 9).

Pode-se concluir, portanto, que a língua e os instrumentos linguísticos são objetos históricos constitutivamente ligados à formação do país, da nação e do Estado. Como afirmam Guimarães e Orlandi (1996):

Além da produção de um conhecimento específico necessário ao domínio lingüístico, importa conhecer o modo de formação da língua nacional e o de constituição de um saber metalingüístico para melhor compreender a variada natureza dos objetos simbólicos que estão envolvidos na formação de um país como o Brasil. É da produção desses objetos e da relação estabelecida pelos sujeitos com essa produção que resultam os sentidos atribuídos ao país assim como aqueles que dão sentidos a esses sujeitos enquanto eles se definem em relação ao seu país, nas formas que a política das relações sociais significar nessa sua história, seja como súditos, seja como escravos, seja como cidadãos (p. 14).

Portanto, a HIL se caracteriza como uma importante área de conhecimento para o desenvolvimento desta pesquisa, especificamente para trazermos as políticas de língua e a relação dos sujeitos com a língua nacional e a língua estrangeira no Brasil de modo a compreender as condições de produção que permitiram que o inglês seja significado como língua necessária e que deve ser ensinada desde a primeira infância.

## 1.2. O arquivo em AD

Arquivo aqui é entendido no sentido amplo, definido por Pechêux (1994, p. 57), como um “campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão”. Ferreira (*op. cit.*) cita exemplos de possíveis arquivos, como “um banco de dados, uma biblioteca, um conjunto de documentos levantados por um pesquisador para seu trabalho particular ou um conjunto de textos que constroem sua filiação teórico-analítica” (p. 47). Para Pechêux (*op. cit.*), o trabalho de leitura de arquivo é constituído tanto pela opacidade da língua, a qual permite deslize, a falha, quanto pela discursividade como inscrição de efeitos linguísticos materiais na história.

Guillamou e Maldidier (1994) afirmam que o arquivo nunca é dado *a priori*, em uma primeira leitura, pois seu funcionamento é opaco devido à própria opacidade da materialidade linguística que o compõe. Para a AD, o arquivo é fundamental, uma vez que

este se constitui como a historicidade daquilo que se organiza socialmente, interesse próprio a esta área de pesquisa. Segundo os autores:

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

O retorno ao arquivo, para os autores (*ibidem*), permite à AD possibilidades múltiplas, uma vez que esta se configura como uma disciplina interpretativa. Dessa forma, o arquivo não deve ser tomado como um conjunto de documentos, tratados como dados para a comprovação de uma hipótese; ele deve permitir leituras da produção de efeitos de sentido. Podemos, assim, distinguir o arquivo institucional, o que congela, organiza e distribui sentidos, ou seja, administra sentidos, da memória discursiva, a qual permite a abertura do sentido. O arquivo enquanto memória institucional estável é, segundo os autores (*ibidem*, p. 64), “identificado pela presença de uma data, de um nome próprio de chancela institucional etc., ou ainda pelo lugar em que ele ocupa em uma série”. Já na sua relação com a memória discursiva e com a exterioridade constitutiva, o arquivo traz em si um traço de memória que permite a produção de uma rede de sentido, sempre aberta a outros sentidos.

O arquivo movimentado nesta pesquisa, portanto, é concebido como objeto discursivo e, como tal, é constituído por dizeres que são efeitos de sentidos produzidos em condições determinadas e que podem ser percebidos a partir de suas condições de produção (ORLANDI, 2007). Além disso, seus dizeres se relacionam com o que é dito em outros lugares, assim como com o que é silenciado mas que poderia ser dito, ou seja, com todos os sentidos e dizeres que compõem a memória discursiva (*ibidem*).

### 1.2.1. O arquivo nesta pesquisa

Nesta pesquisa, serão apresentados dois percursos: um primeiro, de maneira breve, relativo ao ensino de língua estrangeira no Brasil desde o período da colonização com as primeiras missões jesuíticas, passando pela constituição da língua nacional brasileira, até as legislações atuais concernentes ao ensino de língua estrangeira no país, com foco na língua

inglesa; e, um segundo percurso, relativo especificamente à língua inglesa, enquanto língua estrangeira ensinada no Brasil, desembocando no efeito imaginário que a toma enquanto língua global. Para tanto, foi preciso, por meio de pesquisas que trabalharam com questões próximas à desta dissertação, um processo de abertura de arquivo.

Este arquivo aqui apresentado, concebido enquanto discursivo, é parte constituinte e fundamental das condições de produção e dos sentidos da memória discursiva acerca da língua inglesa e de seu ensino no Brasil. Os percursos do ensino de língua estrangeira no Brasil e do ensino da língua inglesa como língua estrangeira no Brasil, bem como a circulação da língua inglesa no mundo, são considerados como as condições de produção para a criação e expansão dos cursos infantis de inglês, permitindo-nos compreender os sentidos projetados sobre este ensino e os efeitos produzidos para que a necessidade destes cursos se estabelecesse.

Faz parte ainda de nosso arquivo, a configuração de um *corpus* relativo a três centros de ensino infantil de inglês. Trabalhamos especificamente com as páginas institucionais destes centros de ensino de modo a analisar o discurso institucional por meio de seus relatos e de seus *slogans*. Estas páginas são lugares de construção e de divulgação da visibilidade destes centros para seu “público-alvo” e nos permitem analisar de que lugar (posição-sujeito) estas escolas formulam sua razão de ser, seus objetivos e sua história. Os centros de cursos livres foram escolhidos para constituir o *corpus* desta pesquisa tendo em vista tratarem-se de uma modalidade institucional mais difundida e menos elitizada que as escolas bilíngues e internacionais, por exemplo<sup>4</sup>.

As três escolas analisadas são a Fisk, a Red Balloon e o Yázigi. Quando do início desta pesquisa, fazia parte do *corpus* de análise a escola Wizard, um dos maiores e mais difundidos centro de ensino de línguas no Brasil. Contudo, o *website* da Wizard foi alterado, no início do ano de 2012, e importantes fatos de análise foram perdidos, tornando-se impraticável a continuação das análises dos dizeres desta escola para os objetivos propostos por esta pesquisa. Em substituição a esta escola, foi incluído o Yázigi neste recorte, por se tratar de um centro de línguas estabelecido no país há mais de 60 anos,

---

<sup>4</sup> Lembrando, cf Garcia (2011), que são redes privadas de ensino e, portanto, dividem o acesso à língua inglesa. Ressaltamos que, mesmo dentre os cursos livres de línguas, há ainda uma divisão quanto à possibilidade de acesso a eles, uma vez que alguns são mais caros e, portanto, mais elitizados, que outros.

possuir mais de 400 unidades de ensino em todo o território nacional, além de fazer parte do Grupo Multi Holding, o mesmo grupo ao qual pertence a Wizard, o que permite algum tipo de paralelismo. É importante ressaltar que o Grupo Multi Holding é uma empresa multinacional da área de franquias, especializada no ensino de línguas e em cursos profissionalizantes, que surgiu em 1987 com a fundação da rede Wizard. Destaca-se ainda que, em 2010, o Yázigi foi adquirido pelo Grupo. Embora pertença a este grupo, o Yázigi procura mostrar por meio de seu discurso institucional que, ao manter sua marca separada, manteve também sua metodologia, seus materiais próprios e seus objetivos de forma independente<sup>5</sup>.

As demais escolas foram escolhidas dada a importância e relevância delas no mercado de ensino de línguas no Brasil. A Fisk tem mais de 50 anos de atuação no mercado e é um dos maiores centros de ensino de língua inglesa no país, contando com mais de 1.000 unidades espalhadas pelo mundo, sendo 895 destas no Brasil, estando as demais divididas entre Argentina, Japão, Estados Unidos, Paraguai e Angola.

Por fim, a Red Balloon caracteriza-se como uma das escolas pioneiras no ensino de língua inglesa para crianças no país, tendo se especializado neste público, criando materiais e metodologias próprias para promover o ensino infantil. A escola está no mercado brasileiro há 40 anos e constitui-se como um centro respeitado e de referência pelos seus cursos voltados para crianças.

É importante reafirmar que os *slogans* e páginas institucionais dos cursos infantis das três escolas são considerados como formas materiais de um discurso institucional que possibilita a compreensão de nossa questão principal – os processos de significação que estão na base da rede discursiva que sustenta a evidência do inglês como língua estrangeira a ser ensinada desde a primeira infância. Serão considerados os enunciados produzidos e divulgados pelas escolas no ano de 2012, além de algumas campanhas publicitárias de 2011, em específico da Red Balloon, que ainda circulam pelos meios eletrônicos graças à força com que atingiram seu “público-alvo”.

---

<sup>5</sup> Trata-se de um quadro relevante, em que diversas escolas, com abordagens e métodos diferentes, pertencem a um mesmo grupo, o qual, teoricamente, deveria promover a homogeneização de seus produtos. O tema, embora seja considerado importante, não será abordado nesta pesquisa e será analisado em trabalho posterior.

A partir deste quadro até aqui traçado, iniciaremos a nossa abertura de arquivo por meio de pesquisas que tratem do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, com enfoque no ensino de língua inglesa.



**O primeiro contato: as missões jesuíticas na colônia**

A política portuguesa de colonização e administração do espaço territorial do Brasil incluía uma política linguística que, diante de mais de 240 línguas, classificadas hoje em 102 grupos e 3 ramos linguísticos (o tupi, o macro-gê e o aruaque), de modo muito rápido, tiveram estabilizado um imaginário de que eram estranhas, deficitárias, desagradáveis e melodiosas. Gândavo, em seu famoso “História da Província Santa Cruz a que vulgarmente chamamos Brasil” afirma que a língua indígena projetava os déficits sociais, religiosos e autoritários por não conterem as letras “F”, “L” e “R”, o que implicava que não existiria para os índios nem fê, nem lei, nem rei.

Foi justamente com a justificativa de trazer tais noções para os índios, incluindo-os numa estrutura jurídico-administrativa, numa autoridade governamental e numa ordem religiosa, que os portugueses iniciaram seu processo colonizador no Brasil, pondo em contato povos com línguas e histórias diferentes. De acordo com Mariani (2004, p. 43), “o convívio entre uma ou mais línguas traz uma disputa entre as políticas de sentidos das línguas, ou seja, diferentes produções de sentidos e de práticas sócio-históricas que se encontram indissociavelmente ligadas em cada língua específica”, o que propicia o convívio de diferentes histórias com diferentes interesses entre si.

A língua portuguesa que chega ao Brasil tem nela inscrita a materialidade de um projeto colonizador do Império Português, que entra em tensão com outras materialidades da vida indígena pré-colonização que as diversas línguas dos povos que aqui já existiam projetavam. O Brasil era um vasto território onde diversas línguas coexistiam. Portugal, no entanto, tinha o imaginário de que seu Império estava unido pela língua que compartilhava, o português, o qual era considerado a unidade formadora de Portugal enquanto nação.

Portanto, para que os índios se tornassem colonizados, cristãos e súditos de El Rei, era necessário que falassem a mesma língua que seus colonizadores, iniciando-se, assim, não apenas a catequese, como também a imposição da língua portuguesa aos índios. Segundo Mariani (*ibidem*), as línguas reforçam uma imagem linguístico-cultural pré-construída, sendo que a imposição de uma língua traz consigo a memória do colonizador

sobre sua própria história e língua, silenciando, dessa maneira, a do colonizado. Assim sendo, o imaginário seria o de que uma única língua poderia diluir a diversidade e inscrever os índios na estrutura social portuguesa.

Essa imposição da língua portuguesa é o que imaginariamente englobaria o Brasil a Portugal, por ser a língua um dos formadores da colônia enquanto nação, além de um forte elemento de construção de uma identidade. O português torna-se, dessa forma, a língua que garantiria que todos tivessem a mesma língua, e, assim, pertencessem ao mesmo Estado, caracterizando-se como uma unidade imaginária de uma nação. De acordo com Pechêux (1969), a língua é a materialidade específica da ideologia, constituindo-se como o lugar material onde se produzem os efeitos de sentido. A partir dessa concepção, é possível perceber porque o processo de colonização de novas terras sempre se inicia com a imposição da língua do colonizador: essa nova língua imposta, muda o modo como os sujeitos passam a interpretar o mundo, as coisas que os cercam e eles mesmos, uma vez que a interpretação é constitutiva não apenas da língua, mas também do sujeito e dos sentidos, além de se dar no âmbito da memória discursiva, ou seja, do interdiscurso, no qual a repetição permite que o sentido possa vir a ser outro (ORLANDI, 2007).

O ideal colonizador de Portugal evidencia uma ideologia de estruturação nacional pautada pela língua. Mariani (2007) afirma que “uma vez constituída, essa relação língua-nação torna-se um emblema da real ordem sócio-política portuguesa”. O ensino de português na colônia é também uma forma de afirmação do Império Português diante das outras nações e das outras línguas também existentes na época, gramatizadas e dicionarizadas, assim como o português.

Para catequizar os índios e ensinar-lhes a língua portuguesa foram trazidos ao Brasil os jesuítas, liderados pelo padre Manuel da Nóbrega, em 1549, os quais eram membros da ordem religiosa Companhia de Jesus, fundada em Paris em 1534 por Inácio de Loiola, com objetivos católicos, em função da Reforma Protestante e expansão do luteranismo na Europa. Ao chegar ao Brasil a Companhia encontrou diversas dificuldades para realizar seu trabalho de catequese, sendo a principal delas de ordem linguística, afinal era necessário haver uma comunicação entre os dois povos para que pudesse se dar esse processo colonizador. Os jesuítas, então, precisaram usar da língua dos colonos, por se tratar do meio mais rápido e prático para realizarem suas atividades.

Segundo Borges (2001), o Brasil tinha quatro línguas de destaque: o tupi da costa, no litoral; o tupi austral, na atual região de São Paulo; o guarani, na região Sul; e o tupi setentrional, no Norte. O tupi da costa e o setentrional se desenvolveram a partir do tupinambá, sendo esses os tupis usados pelos jesuítas em suas missões catequéticas, impondo o tupi como paradigma linguístico e étnico a grupos não-tupis. Instituiu-se, portanto, um discurso homogeneizante num ambiente constituído pela heterogeneidade. Borges (*ibidem*) afirma ainda que a interpretação da vida indígena estava sob o controle dos portugueses, os quais desejavam alterar a realidade local aos interesses da empresa colonial-catequética.

Este discurso homogeneizante encoberta e silencia diversas línguas, partindo da concepção da “língua mais falada”, dando ao tupi um caráter de língua hegemônica. Tal fato fez com que identidades indígenas fossem apagadas e produziu um imaginário de língua única a todos eles, algo necessário para a construção de um paradigma étnico e linguístico único, o qual serviria como instrumento para a unificação da colônia, essencial aos propósitos conquistadores e de conversão impostos pela metrópole. Orlandi e Souza (1988) afirmam que os missionários simplificaram a língua tupi para que pudessem fazer a propaganda religiosa dentro do ambiente indígena.

Dessa forma, o tupi assumiu o lugar de língua geral, aquela que seria a mais usada na colônia e que, portanto, era a língua que precisava ser dominada pelos colonizadores para implantarem seus ideais de forma consistente sobre os grupos indígenas aqui existentes. Ainda de acordo com Borges (*op. cit.*), a imposição da língua geral foi um processo discursivo ocorrido num contexto histórico de conflitos e contato entre dois mundos diferentes, o que produziu esforços de interpretação e tradução ao outro de referências, culminando num processo de aculturação sobre os grupos indígenas, os quais eram colonizados, e também sobre os europeus, os quais precisavam reinterpretar suas referências em face à nova realidade. Esse deslocamento do tupi/tupinambá (língua do índio) para a língua geral (língua do branco) envolveu fusão, não só linguística, mas também histórica, e silenciamento de discursos.

Os jesuítas foram os maiores sistematizadores e legitimadores da língua geral, não apenas por realizarem pregações, conversões e liturgias nessa língua, mas também por escreverem gramáticas e dicionários da língua indígena, significando um processo de

tradução, de adaptação e de conversão dos sentidos da cultura indígena aos sentidos constitutivos da cultura europeia cristã (MARIANI, 2004). A gramatização da língua geral se dava pelo modelo latino, reflexo do modo europeu de conceber e sistematizar línguas, o que submete a língua geral às normas das línguas europeias, ou seja, dá-se um processo de domesticação e civilização da língua dos colonos (BORGES, 2001).

Orlandi e Souza (1988) dizem que, ao criarem uma gramática da língua geral, os jesuítas “disciplinaram” esta língua. A língua geral deixa de ser, dessa forma, uma língua fluida, sem regras, a língua no mundo, movimentando-se, para se constituir como uma língua imaginária, um sistema fechado por normas, cuja sistematização faz com que perca a fluidez (*ibidem*). A gramática, portanto, faz a língua deixar de ser o que é para se tornar aquilo que achamos que ela deva ser, tendo um retorno da língua imaginária sobre o ideal, modelando-o (*ibidem*). As autoras afirmam que “[m]esmo em relação à ciência que se faz sobre ela, a cultura dominante exerce seu poder pela linguagem e na linguagem” (p. 31), ou seja, a própria gramática acaba por se tornar uma forma de dominação e instrumento da colonização.

Esta padronização da língua geral que estava sendo produzida a partir de gramáticas e dicionários acabou por se tornar um empecilho à unidade linguística desejada por Portugal, com a imposição da língua portuguesa, com toda sua história e seus discursos sobre os indígenas. O fortalecimento da língua geral, ao invés de unir a colônia à metrópole, produz outra identidade nacional, que não a de colono obediente ao rei de Portugal (MARIANI, 2004). Embora o uso da língua geral fosse crescente na colônia, ela e a língua portuguesa tinham diferentes locais de circulação, ficando para a segunda o uso para documentos oficiais.

Os jesuítas, contudo, exerceram um monopólio sobre a educação brasileira por mais de dois séculos, desde 1549, com a chegada dos primeiros missionários da Companhia de Jesus, até 1757, com o Diretório dos Índios de 3 de maio, assinado pelo rei D. José I e idealizado pelo seu ministro, o Marquês de Pombal. Tal documento pretendia reformar o ensino de humanidades na colônia, porém, a Reforma Pombalina só logrou desarranjar a sólida estrutura educacional construída pelos jesuítas, confiscando-lhes os bens e fechando seus colégios (OLIVEIRA, 1991). O Estado Português, segundo Vieira (2012), foi obrigado a reorganizar a educação em seus domínios, tanto na metrópole quanto em suas colônias na

América, institucionalizando e oficializando, de modo impositivo por meio de um ato político-jurídico, a língua que deveria ser falada, ensinada e escrita (a língua portuguesa) nos moldes da gramática vigente na Corte. O Diretório, portanto, impunha o português como língua oficial e proibia a língua geral, sendo que este documento explicitava o fim da aliança colonizadora Estado-Companhia de Jesus, expulsando os jesuítas de Portugal e das colônias portuguesas.

Tal documento mostrava que existia uma grande diferença entre Portugal e a colônia e que tal diferença deveria ser extinta pelo uso da mesma língua, tornando-se um novo silenciamento da construção de identidade linguística brasileira, o qual silenciava tanto a língua geral, quanto seus falantes (MARIANI, 2004). Contudo, a língua geral e o português-brasileiro continuaram resistindo e produzindo sentidos nos dizeres, mesmo que tais línguas não fossem constituintes da relação Estado-cidadãos como o é uma língua oficial<sup>6</sup>.

### **As reformas pombalinas e suas consequências sobre o ensino na colônia**

O Iluminismo ganhava força na Europa, constituindo o pensamento e a forma de agir do povo europeu a partir da razão e da experiência, vendo a religião com certa desconfiança (Souza<sup>7</sup>). Ao entrar em Portugal, o pensamento iluminista explicitava a necessidade de se expandir a visão de mundo e os horizontes do novo homem português, negociante, capitalista. Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, primeiro-ministro do reino de D. José I, usava de princípios iluministas para realizar suas Reformas, com objetivo de modernizar o Estado e a cultura portuguesa e concentrar o poder real nas mãos do Estado.

A Companhia de Jesus, contudo, atrapalhava a influência iluminista desejada por Pombal, pois educavam de acordo com as necessidades religiosas, e não as do Estado com mentalidade capitalista, segundo Souza (*ibidem*). Alegando que os jesuítas eram culturalmente retrógrados, economicamente poderosos e politicamente ambiciosos, o

---

<sup>6</sup> GUIMARÃES, E. **Enciclopédia das Línguas no Brasil**. Disponível em <[http://www.labeurb.unicamp.br/elb/portugues/lingua\\_oficial.htm](http://www.labeurb.unicamp.br/elb/portugues/lingua_oficial.htm)>. Acesso em 25 de abr. de 2011.

<sup>7</sup> Souza, S. A. F. De [ca. 2006]. **As línguas estrangeiras no contexto da história da educação brasileira: a construção de identidades**. Disponível em: < <http://www.sergiofreire.com.br/HIL.pdf>>. Acesso em 3 de jul. de 2011.

ministro expulsou os membros da Companhia de Portugal e de suas colônias, confiscando seus bens e queimando seus livros, num processo de apagamento e silenciamento. Através de suas reformas nos âmbitos administrativo, econômico e educacional, estabeleceu um novo sistema público de ensino na metrópole, mais moderno e mais popular (*ibidem*).

As universidades portuguesas ainda eram medievais e desconheciam a filosofia moderna e os novos métodos de estudo da língua latina. Pombal simplificou o ensino para incentivar a procura por cursos superiores, diversificando-os para cursos mais práticos, tendo como objetivo a modernização também da mão-de-obra. O ensino público era financiado pelo e para o Estado. Estabeleceu também o ensino de francês, como meio de aumentar a capacidade de negociação da crescente sociedade capitalista (*ibidem*).

Com o alvará de 30 de setembro de 1770, Pombal incluiu o ensino de gramática portuguesa nas aulas de gramática latina, como medida para a valorização da língua portuguesa. Além disso, como parte da influência iluminista, introduziu-se o estudo das ciências físicas e naturais e de história e geografia.

Na colônia, no entanto, as medidas não foram bem recebidas, uma vez que o Iluminismo tinha uma visão de mundo pensada a partir da Europa e trazia soluções e interpretações diferentes aos problemas e necessidades brasileiros (*ibidem*). Pombal havia distinguido os nascidos em Portugal e os nascidos na colônia, concentrando o poder nas mãos dos primeiros, os quais tinham os principais cargos. Com a proibição da língua geral, o português passa a ser a única língua a ser usada em documentos oficiais e nas aulas ministradas aos índios, mostrando, segundo Souza (*ibidem*), que a concepção de Estado se altera para a de Estado nacional, em que a língua nacional delimita a unidade do Estado, fazendo parte de uma consciência nacional abstrata. Orlandi e Souza (1988) afirmam que a hierarquização coloca a língua primitiva, dos “selvagens”, em posição inferior à língua do dominador, em si, superior. Porém, mesmo com a proibição, a língua geral continuava sendo praticada em diversas esferas da sociedade brasileira.

Na educação dos colonos, o alvará de 28 de junho de 1759 teve grande influência, pois criava o cargo de Diretor Geral dos Estudos, o qual dava autorização para ensinar e fiscalizava se os professores tinham licença. Também estabeleceu concursos para as cadeiras de retórica e latim. Foram implantadas as Aulas Régias, aulas avulsas sustentadas por um novo imposto colonial. Passaram a ser oferecidos cursos de línguas nessas Aulas

Régias, sendo o latim visto como instrumento para domínio da cultura latina e suporte para ensino da língua portuguesa (cf. SOUZA, *ibidem*).

O governo, no entanto, não investiu o suficiente, e essa falta de investimento permitiu que o ensino jesuítico continuasse forte na colônia, praticamente inalterado, substituindo o ensino de latim pelo de português, mas a metodologia ainda deixava de fora as ciências naturais e as línguas e literaturas modernas, baseando-se nos estudos da gramática e da retórica.

### **As línguas estrangeiras com a vinda da família real e a independência do Brasil**

Segundo Oliveira (1991), esse panorama educacional só se alteraria com a vinda da família real para o Brasil, em 1808. Além de criar cursos superiores não-teológicos para qualificar a mão de obra do país, e de fundar instituições culturais, como a Imprensa Régia, o Príncipe Regente, D. João VI, assinaria o Decreto de 22 de junho de 1809, o qual criava uma cadeira de língua francesa e outra de língua inglesa. Esse fato indicava a feição pragmática que os estudos primários e secundários passariam a assumir, com o intuito de fortalecer e facilitar o comércio com outras nações, principalmente devido à abertura dos portos para o comércio estrangeiro, em 28 de janeiro de 1808. O ensino de tais línguas foi motivado também pela forte influência do enciclopedismo francês em toda Europa e pela Revolução Francesa (1789) e pelo empirismo inglês que havia ganhado voga internacional com a independência dos Estados Unidos (1776), como sugere o texto do decreto de 22 de junho de 1809:

E, sendo outrossim, tão geral e notoriamente conhecida a necessidade de utilizar das línguas francesa e inglesa, **como aquelas que entre as vivas têm mais distinto lugar** [grifo nosso], e é de muita utilidade ao estado, para aumento e prosperidade da instrução pública, que se crie na Corte uma cadeira de língua francesa e outra de inglesa<sup>8</sup>.

Para Souza, não havia na colônia um referencial de língua materna, havendo apenas uma hiperlíngua (cf. Auroux, 1994), a língua geral. Segundo o autor, essa língua não era a

---

<sup>8</sup> Apud MOACYR, P. (1963). **A Instrução e o Império**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936, v. 3.

considerada materna, embora fosse a primeira língua de numerosos grupos indígenas a partir do ponto de vista do colonizador, embora não fossem também línguas estrangeiras, “devido ao status dos gentios no imaginário do colonizador português” (p. 12). O português, no entanto, também não poderia ser considerado como língua materna, por ser ela mesma estrangeira aos nativos da colônia. Payer (2007) separa a língua materna, entendida como uma dimensão da linguagem que é da ordem da memória discursiva, uma memória familiar, da língua nacional, aquela a partir da qual o Estado regula a presença das outras, afirmando que os lugares ou estatutos de língua materna e língua nacional não coincidem, sendo até mesmo concorrentes. A autora afirma que ambas “não coincidem, portanto, não só porque se referem a materialidades linguísticas empiricamente distintas, mas também porque se constituem como *dimensões distintas da linguagem na ordem da memória*” (p.119). A partir disso, é possível entender como era difícil estabelecer um referencial de língua materna na colônia, uma vez que uma língua estrangeira, a língua portuguesa, estava sendo imposta em detrimento da considerada hiperlíngua, a língua geral.

A língua geral havia sido a predominante desde o início dos trabalhos de catequização e de avanço dos bandeirantes nos espaços territoriais brasileiros até a expulsão dos jesuítas e dos editais de Pombal proibindo expressamente o uso e a circulação dessa língua em 1759. O português se constituía apenas como língua do Estado, sendo usado em documentos e decretos oficiais. Segundo Guimarães e Orlandi (2001), a relação entre a língua portuguesa, a língua da colonização, com as línguas faladas no Brasil, começa a se alterar com a chegada de cada vez mais portugueses à colônia, além dos Negros que foram para cá trazidos, carregando consigo suas línguas africanas. O desenvolvimento do uso da língua portuguesa na colônia implica na diminuição do uso da língua geral, o que confere ao português não só o *status* de língua do Estado, como também o de língua dominante.

Com a vinda da família real para o Brasil, em 1808, a língua portuguesa legitimou seu caráter de língua do Estado. Foram criadas na colônia, agora capital do Reino de Portugal, a imprensa e a Biblioteca Nacional, o que, segundo Guimarães e Orlandi (*ibidem*), produz um efeito de unidade do português no Brasil. A língua portuguesa passa, portanto, a funcionar como hiperlíngua brasileira, sendo, assim, mais uma das responsáveis por trazer a discursividade europeia para a colônia, discursividade esta que já havia

começado a ser implementada aqui desde o início do processo de colonização, com a catequese dos índios.

Em 1826, quatro anos depois da independência do Brasil em relação a Portugal, iniciou-se uma discussão no congresso nacional sobre a necessidade de os diplomas de médicos no Brasil passarem a ser redigidos em *língua brasileira (ibidem)*. No ano seguinte, foi aprovada a lei que obrigava os professores a ensinarem a ler e a escrever em *língua nacional*, evitando-se o uso tanto do termo *língua portuguesa*, quanto do termo *língua brasileira*. Guimarães e Orlandi afirmam que nisto está evidenciada a diferença entre a língua portuguesa no Brasil e em Portugal, o que permite uma identificação nacional da língua enquanto símbolo de unidade de uma nação. Isso faz com que a língua portuguesa falada no Brasil legitime seu *status* de língua de referência, acabando com o problema de falta de identificação de uma língua materna.

Souza afirma que a independência da colônia com relação à metrópole, em 1822, alterou a estrutura jurídico-política, passando de uma colônia para uma monarquia, mas não a infraestrutura econômico-social, por continuar sendo uma sociedade escravocrata com uma hierarquia que se definia por camadas diferentes e desiguais. A Constituição de 25 de março de 1824, por exemplo, era liberal mas não democrática: assegurava direitos civis aos brasileiros brancos, diferenciados por renda, ou seja, índios, escravos, pobres e mulheres não tinham direitos. A Constituição também garantia ensino primário gratuito e ensino das ciências e das artes em universidades e colégios aos filhos dos homens livres, segregando a população (*ibidem*). De acordo com Rodrigues (1998), esta Constituição Brasileira, bem como as demais escritas posteriormente, prezam pela omissão da presença de outras línguas em território nacional que não o português, o que representa não apenas uma forma de apagamento das culturas indígenas aqui presentes, como também de suas línguas, suas memórias e suas histórias. Este fator também tenta silenciar o fato de que estas línguas indígenas influenciaram o português no Brasil, criando uma “versão” diferente do português de Portugal, tanto por estas influências, como também pela discursividade brasileira, caracterizando-se como um processo de produção de sentidos

distinto do português em Portugal e em outros países em que esta língua é utilizada (GUIMARÃES<sup>9</sup>).

D. Pedro I abdicou ao trono em 7 de abril de 1831, produzindo um período de instabilidade política no Império. Como consequência desta instabilidade política, da falta de recursos e também de um regionalismo provincial, o Brasil apresentava um quadro de deficiências quantitativas e qualitativas na primeira metade do século XIX (*idem*). Por isso, a qualificação docente era problemática. Tentando combater essa falha social, criaram-se os liceus. Em 1825 surgiu o Ateneu, no Rio Grande do Norte; em 1836, os liceus da Bahia e em 1837 o Colégio Pedro II, o qual viria a se tornar referência no ensino.

As línguas estrangeiras nessa época passaram a receber um caráter simbólico de alteridade prestigiada (SOUZA), uma vez que se começava a valorizar o conhecimento de mais de uma língua, da língua do outro. As três línguas mais difundidas, além do português, o qual já se estabilizara como língua nacional, eram o latim, a qual seria a condutora aos princípios literários, o francês, graças ao seu *status* de língua universal garantido pelo Iluminismo, e o inglês, o qual tinha uma utilidade prática nas negociações com a Inglaterra, uma língua comercial, portanto (*ibidem*). Para Vieira (2012), a fundação da noção de língua estrangeira no imaginário brasileiro iniciou-se no período imperial, no qual estas línguas eram estudadas em oposição à língua tida como nacional, o português.

Também é do período imperial o início da produção e publicação de gramáticas em território nacional. De acordo com Orlandi (2002), ao deslocar para o território brasileiro a autoria da gramática, desloca-se a autoridade de se dizer *como* é essa língua, garantindo ao autor de gramática um lugar de responsabilidade como intelectual e uma posição de autoridade em relação à singularidade do português no Brasil. O processo de gramatização do português brasileiro é entendido pela autora como um processo de individualização: individualiza-se o país, seu saber, seu sujeito político e social e sua língua. Os primeiros gramáticos brasileiros, como Júlio Ribeiro, João Ribeiro, Maximino Maciel, Lameira de Andrade e Pacheco Silva, entre outros, estariam, portanto, participando da construção do

---

<sup>9</sup> *In Enciclopédia das Línguas do Brasil*. Disponível em: <<http://www.labeurb.unicamp.br/elb2/pages/noticias/lerNoticia.lab?categoria=1&id=203>>. Acesso em 6 de nov. de 2012.

Estado brasileiro, processando a historicização da língua no território nacional. Orlandi conclui dizendo:

Desse modo, a identidade linguística, a identidade nacional, a identidade do cidadão na sociedade brasileira traz entre os componentes de sua formação a constituição (autoria) de gramáticas brasileiras no século XIX. E a posição-sujeito autor de gramática é parte essencial nessa história (*ibidem*, p.158).

Além deste processo de gramatização da língua portuguesa em território brasileiro, as medidas tomadas na educação também são importantes fatores na construção da identidade nacional. Como dito anteriormente, o Colégio Pedro II passou a ser referência no quesito educação, sendo as reformas de seu currículo as grandes marcas nas reformas educacionais do segundo Império. Orlandi (*ibidem*) considera o Colégio Pedro II, assim como Culto à Ciência em Campinas, o Caraça e o da Cidade de São Paulo, entre outros, como:

lugares de formação e elaboração de programas que configuram formas de cidadania e, no que diz respeito à língua, apresentando-se como lugares de conhecimento legítimo, da garantia da unidade linguística (nacional) e de domínio da “boa” língua, da “boa” retórica, da “boa” escrita (p.179).

Além deste papel de garantir a unidade linguística nacional, o Pedro II também se destaca como o modelo para o ensino de línguas estrangeiras no Brasil Império, através de suas reformas curriculares. A primeira reforma, segundo Souza, se deu em 1 de fevereiro de 1841, e foi aprovada pelo ministro Antônio Carlos, na qual as línguas modernas passaram a figurar em quase todos os estágios, sendo acrescido também o estudo do alemão como língua obrigatória.

Em 1855, Couto Ferraz introduziu o italiano como língua optativa. Dois anos mais tarde, o Marquês de Olinda fez uma nova seriação do ensino de línguas, aumentando em um ano o ensino de francês, por considerar a gramática dessa língua mais difícil que a do inglês (OLIVEIRA, 1999). Em 1862, Souza Ramos transformou o alemão e o italiano em disciplinas optativas. Paulino de Souza, em 1870, suprimiu o italiano e manteve a frequência facultativa às aulas de alemão. O inglês perdeu seu caráter prático, passando a ter um aspecto mais cultural. Depois do sexto ano de estudo de inglês e do quarto de francês, devia-se fazer uso exclusivo do idioma ensinado em sala, traduzindo e analisando

“autores mais difíceis”, sendo essa uma metodologia semelhante às línguas clássicas: tradução e análise gramatical (SOUZA, *op. cit.*).

José Bento da Cunha e Figueiredo, em 1876, reduziu consideravelmente o número de aulas de línguas e manteve o caráter humanista do ensino de inglês. Leôncio de Carvalho, um liberal, defendia, em 1878, a abertura da escolarização para todas as classes sociais no Brasil. Seguindo um modelo norte-americano de matrículas avulsas e cursos livres, organizou os colégios numa tentativa de aplicar tendências pedagógicas. Aumentou novamente o número de aulas de inglês e trouxe de volta o ensino do alemão e do italiano (este motivado pela forte imigração italiana a partir de 1875), sendo essas línguas exigidas para matrícula em medicina e direito. Logo em seguida, Barão Homem de Mello (1881) mudou o número de aulas de inglês novamente, reduzindo-o para apenas dois anos. Esta foi a última reforma curricular do Colégio Pedro II durante o Império, sendo estas um padrão ideal para o ensino secundário de todo o país (*ibidem*).

### **A República e as línguas estrangeiras**

Em 15 de novembro de 1889 foi proclamada a República dos Estados Unidos do Brasil, movimento militar apoiado pelos barões do café descontentes com a falta de proteção do Império, o qual depôs o imperador Pedro II. Durante este período, ocorreu o reordenamento do Estado diante da nova realidade política e econômica. Na educação, havia uma proposta de modernização aos moldes europeus visando o interesse das indústrias (SOUZA).

Logo em 1890, o ministro Benjamin Constant introduziu o estudo das ciências, laicizando o ensino público (a própria Constituição Republicana separava Igreja do Estado) e trazendo traços do humanismo e do Enciclopedismo para este. Nesse momento, buscava-se desanalfabetizar a população, como forma de solucionar os problemas do país.

Com relação às línguas estrangeiras, Benjamin Constant retirou o caráter obrigatório tanto do inglês quanto do alemão, tornando-as excludentes: escolhe-se apenas uma delas para estudar. O estudo de línguas voltou a ter caráter prático e extinguiram-se as cadeiras de italiano e de estudos das literaturas estrangeiras. Esta reforma, contudo, não se concretizou, sendo Benjamin Constant deposto do cargo, vindo a falecer logo em seguida

(*ibidem*). Seu sucessor, Fernando Lobo, em 1892, reverteu todas as mudanças realizadas dois anos antes, voltando o inglês e o alemão a serem línguas obrigatórias. Determinou ainda os livros e dicionários a serem usados em exames de línguas, mostrando, de acordo com Souza, que não trataria as línguas estrangeiras com o mesmo descaso que seu antecessor. Vieira (2012) afirma que durante as reformas curriculares entre 1892 e 1925, o lugar das línguas estrangeiras na escola e nos documentos jurídicos ia continuar sofrendo alterações e instabilidades, sendo estas próprias ao momento histórico do mundo e do próprio Brasil.

Já em 1898, com Amaro Cavalcanti, as línguas estrangeiras adquiriram estatuto literário e ocorreu uma inversão de paradigmas: as línguas clássicas passaram a ser ensinadas como as línguas estrangeiras modernas, e não mais o contrário (SOUZA, *op. cit.*). Porém, em 1901, Epitácio Pessoa voltou a dar um caráter pragmático para o alemão e o inglês, não mais tão literário como fora alterado anteriormente.

Rivadavia Correia, em 1911, criou a Lei Orgânica do Ensino, com influência de métodos liberais. As escolas passaram a ser corporações autônomas, e o Ginásio Nacional, o qual voltara a ser o Colégio Pedro II, adquiriu caráter profissionalizante. Houve uma redução da carga horária de línguas estrangeiras e o ensino de inglês e de alemão voltou a ser excludente (*ibidem*).

Quatro anos mais tarde, em 1915, Carlos Maximiliano oficializou novamente o ensino e regulamentou o exame vestibular para o ingresso nas universidades. O inglês e o alemão deixaram de ser excludentes e o ensino de línguas clássicas deveria dar lugar ao ensino de línguas modernas, com caráter pragmático. Aí está uma das maiores contradições da reforma de Carlos Maximiliano: o ensino na escola era prático, porém o que se cobrava no exame vestibular era de caráter humanista (*ibidem*).

No período pós Primeira Guerra (1914-1918) o país passou por várias mudanças sociais, tais como o crescimento da industrialização e o desenvolvimento das cidades, e culturais, as quais, juntamente com as notícias de reformas educacionais na Europa, influenciaram uma nova reformulação do sistema educacional brasileiro. Ainda segundo Souza (*ibidem*), a década de 1920, principalmente sua segunda metade, foi uma época fértil para ideias nacionalistas no Brasil, as quais produziram não só livros didáticos de conteúdo moral e cívico, como também movimentos artísticos e culturais, como o Modernismo.

Nesse momento, havia um grande movimento antiestrangeirismo, mais propriamente antilusitanismo, com intenção de se afastar da imagem da antiga metrópole e produzir uma identidade nacional forte. Chegava-se inclusive a evitar o termo “língua portuguesa”, substituído por “língua nacional”. Este nacionalismo, para o autor, reflete-se no ensino de línguas estrangeiras e na legislação escolar, sendo que Rocha Vaz e João Luiz Alves, em 1925, diminuíram a carga horária das línguas vivas e aumentaram a de latim, tornando o inglês e o alemão excludentes novamente e introduzindo o italiano, como um reflexo tardio da migração italiana do fim do século XIX. Foi nessa época que se estabeleceu que o ensino primário se daria perante uma colaboração entre União e Estados, implementando o ensino seriado de presença obrigatória.

Este foi o panorama até a Primeira República, até 1929. No ano seguinte, o quadro político se alteraria e, com isso, novas reformas se dariam no âmbito educacional. Pensando este arquivo aqui movimentado numa relação mais direta com nossas perguntas de pesquisa é possível perceber que o ensino de inglês no Brasil, embora com muitas alterações e instabilidade, teve, em sua maior parte, desde sua implantação ainda na época do Brasil-colônia, um caráter mais pragmático, com fins comerciais e capitalistas. Desde aquela época, a Inglaterra já ocupava um lugar de potência mundial, sendo uma importante nação colonizadora, de onde se poderiam criar grandes acordos de comércio. Dessa forma, a língua inglesa passava a ser prática, para facilitar e fortalecer o comércio com a potência britânica. Começava a ser constituído, assim, o imaginário da língua inglesa como aquela que “entre as vivas têm mais distinto lugar, e é de muita utilidade ao estado” (*apud* MOACYR, 1963), como dizia o decreto de 22 de junho de 1809. O lugar da língua inglesa era diferente do da língua francesa, também implementada no Brasil pela corte portuguesa, uma vez que esta se configurava como a língua da cultura e da literatura, graças à importância cultural da França naquele período.

A partir daí, as condições de produção do Brasil e do mundo foram fatores determinantes para as várias reformas que os currículos de língua inglesa sofreram ao longo dos anos. Embora tenha havido muitas mudanças, alternando entre momentos de valorização da língua inglesa e momentos de redução da carga horária desta disciplina, assim como alternância entre seu caráter pragmático e seu caráter cultural ou literário, o inglês foi a língua que se manteve no currículo escolar desde sua implantação durante o

período colonial. Isto demonstra que os efeitos de sentido da língua inglesa como necessária, uma língua de relevância para o uso comercial, estavam instituídos desde muito cedo, devido a motivos político-ideológicos, como, por exemplo, o poder econômico e comercial da Inglaterra, que se expandia para diferentes continentes e se consolidava como a potência mundial. Isto culminou na Revolução Industrial, também na Inglaterra, e, em seguida, na ascensão de uma nova potência econômica mundial, os Estados Unidos, outro país de língua inglesa, o qual postergou a permanência da evidência da língua inglesa como aquela que deveria ser estudada, por ser a língua do poder. Enquanto os Estados Unidos se consolidavam como maior economia do mundo, o Brasil também passava por mudanças internas, tanto políticas quanto concernentes ao ensino de línguas estrangeiras. Este quadro será detalhado a seguir.

### **A Segunda República, o Estado Novo e a República Populista**

Em 1930, o movimento liderado por Rio Grande do Sul, apoiado por Minas Gerais, Paraíba e os cafeicultores de São Paulo, depôs o então presidente Washington Luís e lançou a candidatura de Getúlio Vargas, em oposição a Júlio Prestes, candidato do presidente deposto. A revolução de 30 marcou a implantação definitiva do sistema capitalista na economia brasileira, apoiado pelo avanço da industrialização e da urbanização.

Vargas, durante seu governo (1930-1945), mostrou grande interesse nos governos autoritários alemães e italianos da época. Temendo o avanço das ideias alemãs na América Latina, além de desejar ampliar seus acordos comerciais com a região, o presidente americano, Franklin Roosevelt, através de sua política do *New Deal*, forneceu auxílio financeiro ao presidente Vargas para a promoção do desenvolvimento econômico e industrial do Brasil (SKIDMORE, 2007). Ao mesmo tempo, realizava-se a política da “boa vizinhança”, na qual o governo americano tentava uma aproximação e um intercâmbio cultural entre os Estados Unidos e os países da América do Sul, como uma forma de introduzir o *American way of life* nestes. Durante esta política, em 1941, houve a visita do Embaixador da Boa Vontade americano ao Brasil e demais países do continente sul-americano, o empresário e animador Walt Disney, em cuja viagem foram produzidos dois

filmes, patrocinados pelo governo dos Estados Unidos, sendo um deles chamado “Você já foi à Bahia?”, no qual o Pato Donald interage com seus “primos” latinos, um papagaio mexicano e o personagem brasileiro criado por Disney, Zé Carioca (ELIOT, 1995). O acordo do governo americano com Disney exigia que o animador evitasse aparições públicas, para que sua imagem se mantivesse como a de portador da “amizade e boa vontade”, sem que houvesse qualquer associação com motivações políticas (*ibidem*). Walt Disney, graças aos seus trabalhos junto ao governo, sejam eles a produção de curtas animados de propaganda política e treinamento militar, sejam eles sua incansável busca pelos “comunistas” de Hollywood e posterior delação para o FBI, tornou-se uma das celebridades patrióticas mais importantes da nação americana (*ibidem*). O intercâmbio cultural previsto pela política da boa vizinhança levou a cantora Carmen Miranda para os Estados Unidos, onde se apresentou em casas de show e difundiu a imagem do Brasil como um país exótico e alegre. A influência que os Estados Unidos, e, conseqüentemente, a língua inglesa, passaram a exercer no Brasil, levou a um singular quadro educacional com relação ao ensino de línguas estrangeiras no país.

O ministro da Educação e Saúde Pública do governo Vargas, Francisco Campos, criou, em 1930, o Conselho Nacional de Educação, traçando as diretrizes para o ensino superior, o qual ficava agora sob a responsabilidade do poder central. O ensino, nessa época, assumiu um caráter enciclopédico, e se tornou elitista. O Brasil se configurava ainda na ambivalência entre os imaginários da Europa, passadista, e da América, moderna (SOUZA). Nesse impasse, as línguas modernas ganharam mais destaque em detrimento das línguas clássicas. O método de ensino de línguas estrangeiras também se alterou, sendo adotado o “método direto intuitivo”, no qual a língua estrangeira era ensinada através da própria língua estrangeira, numa tentativa de promover a construção do sistema linguístico dessa língua sendo aprendida de forma independente ao da língua materna, evitando comparações entre ambas.

Tal método de ensino havia começado a ser discutido na Europa no final do século XIX, embora só fosse chegar ao Brasil em 1931, com a reforma educacional de Francisco Campos. No entanto, Uphoff (2007), afirma que as condições para a implementação desse método no ensino brasileiro ainda não eram apropriadas, faltando materiais, número adequado de aulas semanais, além de que o número de professores com formação

específica para o ensino de línguas estrangeiras era muito limitado. Embora houvesse todos esses empecilhos à real implementação do método no Brasil, a autora ressalta que “a reforma Francisco Campos constituiu a primeira tentativa realmente séria no Brasil de atualizar o ensino das línguas modernas” (*ibidem*, p. 10). Embora tivesse sido implantado na Corte, o inglês só assumiu papel de destaque na educação brasileira a partir de 1930, devido às tensões políticas no mundo que vieram a culminar na Segunda Guerra Mundial. A difusão da língua inglesa no Brasil teve alterado seu caráter prático, de facilitar o comércio com países dessa língua, como ocorria desde a época da vinda da família real para cá, para um caráter mais político, sendo vista como uma necessidade estratégica, a fim de combater o prestígio internacional da Alemanha que havia ganhado eco no país devido à imigração ocorrida no século anterior (SOUZA). Em 1934, por exemplo, foi suprimido o ensino de alemão em todas as escolas, tornando-o tabu por mais de 20 anos, reflexo do medo do “perigo alemão”.

Dessa forma, em 1935 surgiu o primeiro acordo de cooperação entre a “Escola Paulista de Letras Inglesas” e o Consulado Britânico, dando origem à “Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa”, precursora da atual “Cultura Inglesa”, a qual até hoje promove um intercâmbio cultural entre o Brasil e o Reino Unido. Em 1938, surgiu, também em São Paulo, o primeiro instituto binacional com apoio do consulado norte-americano: “o Instituto Universitário Brasil Estados Unidos”, chamado mais tarde de “União Cultural Brasil - Estados Unidos”. Somente a partir de 1970<sup>10</sup> iniciou-se a expansão dos cursos de línguas comerciais, em sistemas de franquias<sup>11</sup>.

Embora pareça um momento de valorização das línguas estrangeiras, a partir de 1937, com o golpe de Vargas e a implementação do Estado Novo, iniciou-se um processo de silenciamento de tudo o que é estrangeiro em detrimento do nacional.

Nesse período, Vargas impôs uma política de repressão linguística e cultural aos imigrantes, silenciando histórias de imigrantes e proibindo o uso de suas línguas nativas, levando-os a “falar a língua nacional do Brasil e os tornar sujeitos de nacionalidade brasileira” (PAYER, 2000, p. 2). Souza afirma que as políticas de silenciamento “vão

---

<sup>10</sup> Ver-se-á no capítulo quarto que, apesar de ainda não de maneira massiva, o sistema de franquias começa ainda na década de 50.

<sup>11</sup> Informações retiradas do site <<http://www.sk.com.br/sk.html>>. Acesso em 04 de abr. de 2011.

dando lugar ao sujeito de uma língua nacional e de um novo sujeito nacional e reconfiguram a relação dessa língua com as línguas outras, as estrangeiras, ou seja, com si mesmo na sua alteridade constitutiva” (p. 46). Silenciaram-se, portanto, os outros, embora permitisse a língua inglesa, em função do capitalismo emergente do pós-guerra. Configurava-se o chamado “crime idiomático” (VIEIRA, 2012), uma lei criada durante o Estado Novo, a qual exerceria ações de repressão linguística e cultural aos imigrantes, torturando aqueles que falassem sua língua materna em detrimento da língua nacional, o português.

De acordo com Payer (2000), as línguas dos imigrantes são como outras línguas nacionais presentes no interior do Estado brasileiro, o que era considerado um problema pelo governo Vargas, uma vez que neste era amplamente difundido o imaginário do português, a língua nacional, como “elemento de soberania nacional”. Orlandi (2002) estabelece a diferença entre colonizadores e imigrantes, sendo que o primeiro exerce sua memória tradicional, impondo-a e impondo-se ao colonizado, enquanto o segundo não tem o direito nem o poder de impor sua memória, sendo afetado pela memória local.

O imigrante, sendo obrigado a adotar a língua nacional do Brasil, é interpelado como sujeito jurídico brasileiro por meio desta (PAYER, 2000). Silenciando-se a língua materna dos imigrantes, silencia-se a história de seus países, história essa presente na memória discursiva na língua, ou seja, “a língua é tomada como parte da história, que a história significa *com a, através* da língua” (*ibidem*, p. 9). Como a língua constitui o sujeito (cf. ORLANDI, 2007), silenciando-se as línguas imigrantes, apaga-se a história destas línguas, apagando também o elemento nacional dos sujeitos falantes destas, para incluí-los na esfera nacional da nova língua que deve ser usada. Apesar destes processos de silenciamento, as línguas de imigrantes continuaram circulando em ambientes restritos, tais como em comunidades de imigrantes e no ambiente privado, paralelamente ao português (PAYER, 2007). E a autora também afirma que as línguas apagadas continuaram circulando no Brasil, por meio de seu reaparecimento no que ela chama de “traços de memória da língua apagada” na língua atual, o português, podendo ser identificado em todos os aspectos linguísticos: morfológico, fonológico, sintático, lexical e semântico. Apesar deste silenciamento linguístico, Orlandi (2002) afirma que a identidade destes imigrantes não foi perdida, já que esta não se perde, mas ela migrou, por exemplo, da

língua para a culinária (como o ocorrido com os italianos no Brasil), possibilitando que os sujeitos se reconhecessem nesses sentidos. Payer (2007) conclui que mesmo depois de fundado o Estado Novo e as tensões políticas do momento, continuou a existir um processo de silenciamento das línguas de imigrantes em território nacional, dizendo:

(...) entendemos que houve neste momento específico dos anos 1930-40 a injunção a um *silêncio local* (censura) dos imigrantes em relação à língua e que, tendo-se dissipado o contexto específico desse silêncio local, como o fim tanto da Segunda Guerra como do Estado Novo, continuou em vigor um outro processo de *silenciamento*, sob o modo do *silêncio constitutivo*, do *apagamento*, em relação às línguas estrangeiras, a favor do Português como língua nacional do Estado brasileiro” (*ibidem*, p. 114).

Essa política nacionalista teve influências sobre a educação. O ensino de línguas estrangeiras estava proibido até os quatorze anos de idade. Mesmo assim, a reforma do ministro Gustavo Capanema era a que mais havia valorizado até o momento o ensino de línguas estrangeiras na escola. Na Constituição de 1937, o estado abriu mão da responsabilidade para com a educação pública e assumiu o papel de subsidiário em relação ao ensino. Passou a ser pedida uma contribuição mensal para a caixa escolar para aqueles que não declarassem serem escassos de recursos (SOUZA).

A Reforma Capanema ordenou os ensinamentos primário (1946), secundário (1942), industrial (1942), comercial (1943), normal (1946) e agrícola (1946). Também criou o INEP, o SENAI e o SENAC. Dividiu o ensino em fases, sendo o Ginásio, de quatro anos, no qual eram ensinados Português, Latim e Francês durante todas as séries e o Inglês a partir da segunda série. Em seguida vinha o Colegial, com três anos de duração e duas opções: o Clássico, em que eram ensinados Português, Latim e Grego durante os três anos e Espanhol, Francês ou Inglês na primeira e segunda séries; e o Científico, em que se ensinava Português nas três séries e Francês e Inglês nas primeira e segunda séries.

O governo Vargas passou a sofrer várias pressões pela redemocratização desde 1940, até que em 1945 o presidente assinou um Ato Adicional convocando diretas e uma Assembleia Nacional Constituinte. Finalmente, em outubro desse mesmo ano, Vargas fora deposto por militares e, dessa forma, José Linhares, presidente do Supremo Tribunal Federal, assumiu o governo provisoriamente até janeiro de 1946, quando Eurico Gaspar Dutra ganhou com larga vantagem nas urnas.

Em 18 de setembro de 1946 foi promulgada uma nova Constituição. Logo após, tramitou pelo Congresso Nacional, sob orientação do ministro da Educação Clemente Mariani, uma comissão para elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). O projeto, porém, fora vetado e arquivado em 1949, graças aos esforços do então parlamentar Gustavo Capanema, que não queria alterar o sistema educacional por ele criado (*ibidem*).

Em 1950, Vargas se elegeu novamente e começou seu regime populista. O presidente, porém, manteve seu nacionalismo exacerbado, o qual impunha fortes restrições à penetração de capitais e tecnologias estrangeiras, criando um limite à industrialização e ao aliamento ao capital estrangeiro. Além disso, o atentado contra Carlos Lacerda na rua dos Toneleiros, em 1954, já havia enfraquecido o prestígio do presidente, o qual, acuado, suicidou-se em 24 de agosto de 1954.

Três presidentes se alteraram no poder até Juscelino Kubitschek assumir o governo em 1956, com um projeto industrializante que prometia desenvolver o Brasil em pouco tempo. No ensino, JK desenvolveu o Plano de Metas, o qual institucionalizava a educação para o desenvolvimento, ou seja, instituiu o ensino tecnológico profissionalizante.

Em 1958, Carlos Lacerda introduziu um substitutivo para privilegiar o ensino privado. No ano seguinte, aconteceu a “Campanha em Defesa da Escola Pública”, na qual o “Movimento dos Educadores Mais Uma Vez Convocados” pediam que apenas as escolas públicas recebessem o capital do Estado, embora não se opusessem às escolas privadas.

Em janeiro de 1961, Jânio Quadros assumiu o governo e se deparou com um ensino elitista e antidemocrático deixado por JK. Jânio tentou conter a expansão do Ensino Superior e a incorporação de faculdades pelo sistema federal. Pressionado por militares, Jânio renunciou em agosto do mesmo ano, assumindo seu vice, João Goulart, taxado de esquerdista e socialista pela oposição.

Jango trouxe a público a situação caótica do ensino no Brasil, no qual mais da metade da população era analfabeta. Ele criou, então, o Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social (previsto para ser de 1963 a 1965), que tinha por medidas a expansão do ensino primário, o desenvolvimento da pesquisa tecnológica e a formação de pessoal técnico. Nesse período, o governo aumentou os gastos com educação em 5,93% (*ibidem*).

Em 1961, o Senado aprovou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBDEN), sancionada por Jango, a qual dava igualdade de tratamento do Poder Público para escolas públicas e privadas e retirava o latim das escolas. O Francês sofreu uma enorme redução na sua carga horária. O inglês, contudo, manteve-se o mesmo de antes. Nesse período, houve também a inclusão do espanhol como segunda língua estrangeira optativa. Apesar disso, o ensino de línguas estrangeiras no período teve apenas um papel secundário na educação, tendo seu número de aulas reduzido drasticamente.

### **A ditadura militar**

Iniciado com o golpe militar de 31 de março de 1964, o período ditatorial no Brasil caracterizou-se pelo ideário de construção de uma nação-potencial, baseada em grande nacionalismo mas permitindo a entrada de capital e de influências internacionais, fazendo uso de autoritarismo e violência. No plano econômico, foi permitida a entrada de recursos e investimentos estrangeiros, com base numa política de favorecimento às multinacionais, o que, contrariando o princípio acima afirmado de defesa dos interesses nacionais, acabou por levar diversas empresas brasileiras à falência.

Humberto de Alencar Castello Branco foi o primeiro general a assumir o poder, em 1964. Seu governo se alinhou diretamente aos Estados Unidos. Durante este período, de acordo com Garcia (2011), buscava-se o desenvolvimento da educação nos moldes do desenvolvimento tecnológico, criando-se acordos que ficaram conhecidos como MEC-Usaid (United States Agency for International Development), os quais beneficiavam as camadas mais abastadas da população e os próprios Estados Unidos, que ficavam com investimento de 93% dos fundos e enviavam produtos e materiais aos países “parceiros” em troca de conformidade aos padrões estabelecidos pela agência. Dessa forma, a busca pela identidade nacional era regida pelos Estados Unidos, os quais ditavam a direção a ser seguida por essa identidade.

Castello Branco governou principalmente por meio de AIs, os Atos Institucionais, os quais ditavam as regras e legitimavam os interesses dos militares. Havia repressão a qualquer tipo de organização contrária ao governo, sendo proibidas greves, associações civis foram fechadas e sindicatos sofriam intervenções. Em 1965, o Ato Institucional

número quatro implementou o bipartidarismo, criando-se um partido situacionista, a ARENA, e o oposicionista, o MDB, o qual era proibido de ter quórum maior que o primeiro. Foi promulgada uma Constituição em 1967, a qual fora substituída dois anos mais tarde, quando o general Emílio Garrastazu Médici assumiu a Presidência da República, substituindo Artur Costa e Silva, o qual havia assumido em 1967, mas sofrera um derrame que o afastara do cargo.

Nesse período, a LDBEN 4.024/61 teve alguns de seus artigos regulamentados, com ênfase para Educação Física, Educação Moral e Cívica, e disciplinas como Organização Social e Política Brasileira e Estudo dos Problemas Sociais Brasileiros. Segundo Souza, esse patriotismo no aparelho escolar é a infusão do discurso militar na educação.

Costa e Silva havia iniciado a linha dura da ditadura, quando se elegeu em 1967. Em seu governo, fora instituído o AI-5, o ato institucional mais violento e mais rigoroso, o qual instituiu a censura no país, dando ao presidente o poder total. Também foi promulgada em 1967 a Constituição Brasileira, na qual, no Artigo 176, no parágrafo 3º, dizia que o ensino primário devia ser feito exclusivamente em língua nacional, a língua portuguesa, sendo obrigatória para todos, dos sete aos quatorze anos. Prossegue-se, portanto, o silenciamento com relação às outras línguas no território brasileiro. Rodrigues (1988) afirma que

O que prescreve o parágrafo desse artigo não é sequer uma preferência para a língua da maioria, mas é uma exclusividade que torna falsidade o “direito de todos” e o dever do “Estado” afirmados enfaticamente na cabeça do artigo. Que sentido tem ensinar somente na “língua nacional” a quem não fala e não entende essa língua, como é o caso das crianças da maior parte dos povos indígenas? (p. 108).

Quando Médici assumiu o governo, em 1969, iniciou-se o período do chamado “milagre econômico”, comandado pelo ministro da fazenda, Delfim Neto, em que a economia brasileira crescia 10% ao ano. Isso, porém, não durou muito, colocando o país em seguida numa grande crise.

O ensino sofreu algumas alterações nesse período. A LDBEN de 1971 (Lei 5.692) incorporou racionalização do ensino escolar e adoção do ensino profissionalizante universal no 2º grau, o qual teria como objetivo qualificar mão-de-obra para o trabalho.

Além disso, aumentou a obrigatoriedade do ensino de quatro para oito anos e o Conselho Federal de Educação fixou as matérias do primeiro e segundo graus, com disciplinas de um núcleo comum a todos os Estados e uma parte diversificada de acordo com as necessidades e características de cada região (SOUZA). Rodrigues (1988) afirma que a LDBEN reiterou expressamente o dispositivo constitucional de exclusividade do uso da língua nacional no ensino primário e o estendeu ao 2º grau. Tal caráter exclusivo só viria a se alterar, segundo o autor, com a criação do Estatuto do Índio, também em 1971, o qual voltava a assegurar aos povos indígenas o direito à educação em suas próprias línguas.

O ensino profissionalizante, contudo, na opinião de Souza, destruiu a escola pública ao obrigá-la a seguir a lei e ter que voltar o ensino para a qualificação para o trabalho. Enquanto isso, as escolas particulares continuaram oferecendo preparação para o Ensino Superior, aumentando a diferença na qualidade de ensino de ambas.

Além disso, o ensino profissionalizante reduziu a carga horária de línguas estrangeiras nas escolas, sendo que o próprio Conselho Federal de Educação considerava o ensino de línguas estrangeiras como um acréscimo, o que fez com que várias escolas tirassem essas disciplinas de seus currículos e deflagrou-se a ideia de que a escola pública seria incapaz de ensinar uma segunda língua (*ibidem*). Porém, com a economia internacionalizada, era necessário haver falantes de outras línguas, especialmente o inglês, o que abriu espaço para a iniciativa privada, sendo os anos 70 a época da expansão de cursos livres de línguas no Brasil, o que também contribuiu para que a memória social dissociasse a língua estrangeira da escola pública.

Souza (*ibidem*) separa o inglês das escolas livres e o das escolas públicas, considerando o primeiro “bom” e o segundo “ruim”. Para o autor, a língua inglesa no mercado linguístico é “mais forte e desejada pelo seu lastro simbólico capitalista e cultural de massa, de uma sociedade economicamente bem-sucedida” (*ibidem*, p. 70), enquanto que na escola pública o ensino de língua inglesa é ineficaz, tempo perdido, com carga horária reduzida e professores de outras áreas. Essa língua não encontra credibilidade nesse espaço porque a escola também não tem credibilidade.

Quando Ernesto Geisel assumiu o poder em 1974, seu principal projeto era o encaminhamento de abertura política antes que as Forças Armadas, como instituição, ficassem enfraquecidas. João Batista Figueiredo, ao se tornar presidente em 1979,

enfrentou grande mobilização social pela redemocratização do país, além de se ver no momento de agravamento da crise econômica. O presidente dos Estados Unidos, Ronald Reagan, havia elevado as taxas de juros drasticamente, aumentando a dívida externa dos países da América do Sul, como forma de pressão contra a política econômica destes. Houve, então, uma queda das exportações, o que colocou o país numa crise severa entre 1982 e 1983, levando vários sindicalistas e operários do ABC paulista a entrarem em greve.

Com essas crises, o ensino profissionalizante, de formação de técnicos, ficou sem propósito. Esse ensino já estava entrando em colapso, devido à falta de investimentos em recursos materiais e humanos por parte do governo, e à resistência de empresários em contratar pessoas oriundas do 2º grau. Nessa época, houve proliferação de universidades particulares de qualidade duvidosa, para atender à demanda por especializações e formação acadêmica. Em 1982, a Lei número 7.044 revogou o ensino profissionalizante, como “qualificação para o trabalho”, para “preparação para o trabalho”, desobrigando habilitação profissional para o 2º grau, mas a qualidade do ensino já tinha caído demais.

### **A Nova República**

Em 1985, o Congresso Nacional aprovou emenda constitucional acabando com o governo autoritário do Regime Militar. Foram aprovadas eleições diretas, nas quais Tancredo Neves ganhara, mas não assumira, vindo a falecer em 21 de abril do mesmo ano. José Sarney assumiu então o governo, tendo que enfrentar problemas econômicos como a hiperinflação deixada pela ditadura. Em fevereiro de 1986, implementou o Plano Cruzado, o qual terminaria 9 meses depois com a explosão da inflação. Em outubro de 1988, foi promulgada uma nova Constituição. Nesta Constituição, manteve-se a disputa de línguas no espaço de enunciação brasileiro, disputa esta iniciada pelo Diretório dos Índios, de 1757 (cf. VIEIRA, 2012), em que a língua do Estado deveria ser uma língua civilizada, a portuguesa, enquanto que as línguas indígenas ficariam no plano “cultural”, “enquanto caracterização antropológica que identifica povos diferentes e suas especificidades” (*ibidem*, p. 29). Para a autora, a língua indígena é considerada pelo Estado como um elemento de museu.

Na educação, o novo documento repetia o espírito da LBDEN de 1961. Com relação às línguas estrangeiras, continuava a ausência de políticas públicas a esse respeito, o que aumentava ainda mais a distância entre a língua estrangeira de mercado e a do ensino na rede pública (SOUZA). Coincide, nessa época, com o aumento exponencial do número de escolas de línguas por todo o país.

Na corrida eleitoral de 1989, competiam Fernando Collor de Mello e Luiz Inácio Lula da Silva, ambos de fora do sistema, reflexo do descontentamento da população com o novo regime que ainda não havia se estabelecido plenamente. Collor venceu as eleições com os votos das classes A e B. O presidente eleito implementou um plano anti-inflacionário no qual confiscava poupanças e outros investimentos. O plano reduziu a inflação, mas trouxe grande recessão econômica e muitas falências. O mercado fora inundado de importações, sem balancear com o capital nacional, ocasionando privatizações por preços irrisórios, voltando-se a se subordinar ao FMI, com uma economia liberal. Acuado por inúmeras acusações de corrupção e o descontentamento geral da nação com suas políticas econômicas, Collor se afastou do cargo para evitar uma cassação.

Assumiu então seu vice, Itamar Franco, o qual promoveu uma volta ao nacionalismo, estancando as privatizações e tentando revalorizar a imagem do Brasil no cenário internacional. Realizou parcerias com países vizinhos, estabelecendo o MERCOSUL e a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa. Em 1994, o então ministro da economia, Fernando Henrique Cardoso, lançou o Plano Real, com altas taxas de juros para atrair o capital estrangeiro e, dessa forma, findou a inflação e estabilizou a moeda.

Fernando Henrique Cardoso, com o Plano Real, a redução da inflação e o aumento de possibilidade de consumo pela população, venceu Lula nas urnas e assumiu a presidência, retomando o projeto neoliberal de privatizações e abertura para capital estrangeiro. Exercendo sua diplomacia presidencial, FHC conseguiu aprofundar o MERCOSUL, o que teve um reflexo na educação do país.

Devido às negociações com países vizinhos falantes de espanhol, esta língua passou a ser de grande interesse (*ibidem*). O espanhol, contudo, nunca havia sido o forte das políticas públicas, mas as escolas particulares de língua perceberam que o mercado era promissor e investiram nele. Primeiramente, o ensino se dava por professores nativos, sem

formação pedagógica. Em seguida, cursos universitários passaram a oferecer habilitação em espanhol.

Logo em seguida, os grandes centros comerciais, como São Paulo e Rio de Janeiro, passaram a se interessar pelo mercado chinês, o que aumentava a procura e, conseqüentemente, a oferta, por tal língua. Souza afirma que o movimento das políticas linguísticas se dá em função das demandas da economia, num processo que se inicia com a economia levantando uma nova procura. Em seguida, o mercado se movimenta rapidamente para atender a essa demanda, sendo que só depois a legislação se altera para contemplar essas mudanças. Finalmente, criam-se condições para escolas e universidades atenderem a essa demanda.

Em 1996, a lei 9.394 criou as Diretrizes e Bases que deviam orientar a educação formal. Criaram-se dois níveis escolares: a Educação Básica e Superior, sendo que se dá ênfase para o ensino fundamental, o qual é dever do Estado oferecer. A educação profissionalizante se firmou como curso independente do ensino médio, sendo que este e o ensino fundamental têm uma base nacional comum com flexibilização regional. Tornou-se obrigatória uma língua estrangeira moderna à escolha da instituição de ensino a partir da 5ª série, sendo essa língua, majoritariamente, o inglês, e uma segunda opcional a partir do ensino médio. Garcia (2011) aponta que esta obrigatoriedade de ensino de língua estrangeira na escola pública é tardia, uma vez que no âmbito particular essa inclusão havia se dado muito anteriormente, desde a chegada da família real ao Brasil, permanecendo ativo desde então, mesmo com todas as mudanças históricas ocorridas, mantendo, portanto, a sólida divisão entre os que poderiam ou não ter acesso à língua estrangeira, o que significa a língua estrangeira como sintoma e possibilidade de poder e coerção.

Dois anos mais tarde, em 1998, o Ministério da Educação publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino de língua estrangeira. Para o ensino fundamental, favoreceu-se o ensino de leitura em detrimento de outras habilidades, por falta de capacidade dos professores na forma oral, superlotação das salas de aula e escassez de material. Para Souza, a partir deste documento, o próprio MEC reafirma e legitima as más condições do ensino de línguas no Brasil, mantendo a relação de língua estrangeira “boa”, a de mercado, e a “ruim”, da escola pública. Para o ensino médio, ao contrário, valorizaram-se as habilidades oral e escrita, com foco para a comunicação.

Em 2003, Lula venceu as eleições e deu continuidade à política de FHC, havendo poucas alterações no quesito ensino de línguas estrangeiras. Uma delas, em 2005, a lei 11.161 tornou obrigatória a oferta de espanhol nas escolas, embora a matrícula dos alunos seja facultativa, sendo esta, de acordo com Vieira (2012), a primeira vez que o governo federal atuava de maneira efetiva, por meio de uma política linguística, no âmbito do ensino de língua estrangeira no país. Contudo, a autora afirma que o processo de ensino-aprendizagem de espanhol é caracterizado por uma relação informal, uma vez que este se dá num momento extracurricular, de matrícula não-obrigatória e a ser ensinado fora do horário escolar.

Percebemos que, dos anos de 1930 até os dias de hoje, o inglês foi se estabilizando e se estabelecendo como a língua a ser ensinada nas escolas brasileiras. Durante os anos de 1930, a língua inglesa era usada como forma de expandir o capitalismo e proteger os interesses deste frente ao nazi-facismo que assolava a Europa. Os Estados Unidos fizeram pesados investimentos para divulgar sua língua, sua cultura e sua forma política, o que teve um importante reflexo no quadro educacional do Brasil. Mesmo com Vargas silenciando as línguas estrangeiras, como forma de valorização do que é nacional, manteve-se o inglês nas escolas, sendo este a única língua estrangeira que circulava livremente pelo país, graças à injunção política norte-americana, que controlava o país.

A necessidade injuntiva da língua inglesa chegara ao seu ápice quando, no período da ditadura militar, a economia se internacionalizara e, para que fossem realizadas negociações e transações comerciais com países estrangeiros, o inglês tornou-se a língua de intermédio entre o Brasil e os demais países. Nesta época, como será apontado no capítulo a seguir, o inglês já havia sido construído historicamente como a língua de poder, o que produzira o efeito de língua mais usada, mais falada e, conseqüentemente, a língua necessária, seja para o comércio, para o acesso à informação ou para o turismo.

Isto faz com que o inglês se estabeleça como a língua estudada na escola regular e mais procurada e mais divulgada pelos cursos livres de línguas estrangeiras. Dessa forma, são silenciadas as demais línguas estrangeiras na educação brasileira, como se elas fossem desnecessárias ou de menos importância que a língua inglesa, a língua de poder. As condições de produção brasileiras da segunda metade da década de 1990 e dos anos 2000, em que há uma política de aproximação com os países vizinhos falantes de espanhol,

abrem espaço no plano educacional do país, mas como uma segunda opção à língua inglesa.

### **Centros Binacionais para ensino de línguas**

Já foi mencionado que, durante a década de 1930, o inglês passou a ganhar prestígio e intensificou-se a procura por esta língua em questão. Foram criados os centros binacionais, que promoviam o ensino da língua inglesa além de aplicar testes de proficiência reconhecidos pelo governo dos países que praticam esta língua.

Atualmente, existem outras instituições culturais além da “Cultura Inglesa” e da “União Cultural Brasil Estados Unidos”. Outro exemplo é a “Aliança Francesa”, presente no Brasil desde 1885, no Rio de Janeiro, dois anos após sua fundação na França por um comitê de personalidades, como Paul Cambom, Ferdinand de Lesseps, Louis Pasteur, Ernest Renan, Jules Verne e Armand Colin. Segundo seu site oficial<sup>12</sup>, trata-se de uma instituição sem fins lucrativos cujo principal objetivo é a difusão da língua e da cultura francesa fora da França. Para tanto, ela promove o ensino do francês como língua estrangeira e concede certificados específicos de proficiência e conhecimentos linguísticos, tais como DELF (Diplôme d'Études en Langue Française ou diploma de estudos em língua francesa) e DALF (Diplôme Approfondi de Langue Française ou diploma aprofundado de língua francesa), ambos reconhecidos pelo Ministério da Educação da França.

Outro exemplo é o Goethe-Institut, o Instituto Cultural da República Federal da Alemanha, o qual, também segundo seu site oficial<sup>13</sup>, desempenha a sua atividade em todo o mundo, promovendo o conhecimento da Língua Alemã no estrangeiro e fomentando a colaboração cultural a nível internacional. Além disso, transmite uma visão abrangente da Alemanha através de informações sobre a vida política, social e cultural alemã. A rede de Institutos e Centros Goethe, associações culturais, salas de leitura, assim como os centros de exames e de aprendizagem, possibilitam, segundo seu *website*, assumir funções centrais no âmbito da política cultural e educacional no estrangeiro. Ao mesmo tempo, estabelece cooperações com instituições culturais privadas e públicas, com municípios, com os estados

---

<sup>12</sup> Disponível em: <<http://www.aliancafrancesa.com.br>>. Acesso em 22 de mar. de 2011.

<sup>13</sup> Disponível em: <[http://www.goethe.de/ins/br/lp/ptindex.htm?wt\\_sc=br\\_deradgi.htm](http://www.goethe.de/ins/br/lp/ptindex.htm?wt_sc=br_deradgi.htm)>. Acesso em 22 de mar. de 2011.

federais e com organismos econômicos. O Instituto Goethe se estabeleceu no Brasil em 28 de julho de 1970. Embora tenha sido fundado na Alemanha em 1951, o instituto demorou um tempo para chegar ao país devido à política de exclusão do alemão que havia sido imposta por Vargas.

Por fim, outro exemplo de centro binacional é o Instituto Cervantes, criado em 1991, pela Espanha, com o objetivo de “promover, ensinar espanhol e difundir a cultura espanhola aos países ‘hispanohablantes’”<sup>14</sup>. A sede cultural da instituição se encontra em Madrid, e em Alcalá de Henares (Madrid) cidade onde nasceu o escritor Miguel de Cervantes. São alguns dos encargos da instituição: organizar os exames do DELE, cursos de espanhol, cursos de formação de professores de espanhol, apoiar os espanhóis em suas atividades e estimular atividades culturais em colaboração com outras instituições.

Além destes centros binacionais, outra categoria de escolas que ensinam língua estrangeira, com predominância da língua inglesa, são os centros livres de línguas, como as escolas analisadas nesta pesquisa, a Fisk, o Yázigi, o Red Balloon, entre outras, como a Wizard, o CNA e o CCAA. Estes, os mais populares no país, são também, de acordo com Garcia (2011), os mais flexíveis. A carga horária destes cursos pode variar entre 2 e 5 horas semanais, e o currículo destes é geralmente construído em consonância com o método/abordagem do instituto em questão e independe das expectativas de aprendizagem e dos temas abordados na escola regular (*ibidem*). São, portanto, locais não regulamentados pelo Ministério da Educação, os quais não são obrigados na forma da lei a seguirem os PCNs ou qualquer outro documento de unificação do ensino de língua estrangeira.

### **Escolas Bilíngues e Internacionais**

Paralelamente a esse surgimento e crescimento de cursos de línguas no Brasil, ocorre o ensino bilíngue, o qual começou a crescer no país há não mais que três décadas, de acordo com Moura<sup>15</sup>. Nesse tipo de escola, há o ensino *de* e *em* duas línguas desde as séries iniciais da educação escolar. Essas escolas seguem o calendário e diretrizes nacionais.

---

<sup>14</sup> Disponível em: <<http://saopaulo.cervantes.es/es/default.shtm>>. Acesso em 25 de mar. de 2011.

<sup>15</sup> MOURA, S. A. [ca. 2010] **Educação bilíngue no Brasil: possibilidades e desafios rumo a uma sociedade linguística e culturalmente plural**. Disponível em: <<http://www3.fe.usp.br/secoes/semana08/completos/103.swf>>. Acesso em 2 de jul. de 2011.

Segundo reportagem do jornal O Estado de São Paulo<sup>16</sup>, em 2009 havia 180 escolas bilíngues em todo o Brasil. Os alunos são alfabetizados antes em Português e depois na segunda língua, para possibilitar o bilinguismo desde cedo, sendo metade das aulas ministradas em Português e a outra metade na outra língua, majoritariamente o inglês, podendo esta proporção variar, chegando até mesmo à exclusividade do ensino em língua estrangeira.

Segundo Martins (2007), o ensino bilíngue enfrentou barreiras para se firmar como proposta pedagógica em todo o mundo, sendo até mesmo apontado como o fator determinante do insucesso acadêmico de crianças nos Estados Unidos. Apenas depois da década de sessenta, quando o programa canadense de imersão em língua francesa para crianças anglo-fônicas mostrou-se bem sucedido, que o ensino bilíngue passou a suscitar o desenvolvimento de pesquisas. Isso se deu em 1965, na comunidade de *St. Lambert*, Canadá, na qual os pais de algumas crianças, falantes de língua inglesa, desejavam que seus filhos aprendessem também o francês, este passando a ser usado como língua de instrução das classes iniciais de educação infantil. Desde então, surgiram diversos programas e bibliografias de ensino de imersão em outra língua, baseados no sucesso canadense.

Ainda segundo a autora, o crescente interesse numa educação bilíngue, tendo o inglês como língua mais procurada, não só no Brasil, como em muitos outros países, dá-se devido às “migrações e movimentações do mercado de trabalho, num mundo onde as informações disseminam-se em quantidade e velocidade cada vez maiores e em línguas diferentes” (*ibidem*, p. 14). Essa procura por um ensino de línguas cada vez mais precoce ganha respaldo também em pesquisas como a de De Groot (2011), a qual afirma que quanto mais cedo uma criança começasse a aprender uma língua estrangeira, mais efetiva seria sua aquisição. Dessa forma, aliado ao pré-construído de que o inglês é uma língua obrigatória, de mercado e global (SOUZA, 2007 e CRYSTAL, 2003), os pais procuram matricular seus filhos seja em escolas bilíngues, seja em cursos de línguas, cada vez mais cedo para que eles aprendam inglês e se tornem fluentes.

No Brasil, como já citado anteriormente, houve um grande crescimento de escolas bilíngues, nas quais o português e outra língua são ensinados, sendo esta língua estrangeira

---

<sup>16</sup> IWASSO, S. **O Estado de S. Paulo**, 22 de jan. 2010. Disponível em: <[http://www.estadao.com.br/estadaodehoje/20100122/not\\_imp499646,0.ph](http://www.estadao.com.br/estadaodehoje/20100122/not_imp499646,0.ph)> Acesso em 04 de abr. de 2011.

também usada para ensinar outras disciplinas. Moura (2009) chama essas escolas de “escolas bilíngues de prestígio”, pois ensinam uma língua estrangeira de *status*, embora não limitem seu público apenas à elite brasileira, tendo, recentemente, aumentado sua atuação entre a classe média baixa também. Trata-se de escolas sem uma regulamentação específica por parte do Ministério da Educação, e por isso se integram legalmente às escolas regulares monolíngues, seguindo os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, oferecendo formação em língua portuguesa nas principais disciplinas e uma carga horária maior para inserir a instrução da segunda língua e atender às exigências dos órgãos oficiais.

Existem também as escolas internacionais, as quais, segundo Garcia (2011) seguem o currículo e o calendário dos países de origem podendo ou não haver conformidade com os PCNs, usando sua língua majoritariamente, com o português como segunda língua. Ainda segundo a autora, as escolas oferecem certificação internacional e são reconhecidas por órgãos como a *International Schools Association* ou o *European Council of International Schools*, sendo este o segmento mais elitizado da educação no país, acessível apenas às famílias mais abastadas, devido ao seu alto custo. Essas escolas começaram a surgir no Brasil a partir das grandes imigrações na primeira metade do século XX como uma tentativa de preservar a língua e a cultura de seus países, ou seja, destinavam-se quase que exclusivamente aos filhos de expatriados, como afirma Moura (*op. cit.*). Hoje em dia, contudo, essas escolas abrigam muitos brasileiros também, que veem nelas chances de aprender e praticar uma segunda língua e de dar continuidade aos seus estudos no exterior.

Em 1999, foram regulamentadas as escolas indígenas, também consideradas bilíngues, pois colocam o povo indígena em contato com a língua portuguesa ao mesmo tempo em que têm por objetivo manter a língua e cultura desses povos (*ibidem*).

Também existem escolas que oferecem ensino bilíngue em português e em LIBRAS para alunos surdos. Essas escolas ganharam respaldo em 2002, quando a lei número 10.436 tornou obrigatório o oferecimento de disciplinas em LIBRAS para os cursos preparatórios de professores e, em seguida, em 2005, quando a lei número 5.626 obrigava o oferecimento de habilitação em Português-LIBRAS nos cursos de Letras.

Outro tipo de escola bilíngue é aquela das fronteiras, onde o espanhol e o português entram em contato. Segundo Moura (*ibidem*), são escolas regulamentadas e reconhecidas como bilíngues pelas autoridades governamentais de seus países, as quais têm por objetivo

o enriquecimento cultural através do bilinguismo e do biculturalismo. Implantadas nas fronteiras do MERCOSUL, essas escolas mantêm um intercâmbio de professores, os quais vão de um país a outro para dar aula na segunda língua.

Tudo o que foi até aqui abordado, desde a chegada dos portugueses ao Brasil e o início das missões jesuíticas, até as formas mais avançadas de ensino bilíngue, mostram como se deu o processo de escolarização e de implementação do ensino de línguas estrangeiras no país. Mostra, também, que o Brasil sempre foi um país heterogêneo, pondo em contato diversas línguas, seja pela imigração, seja pelo ensino delas em nossas escolas.

Contudo, principalmente desde o governo Vargas, a língua inglesa vem se estabilizando como a única língua a ser aprendida no contexto escolar brasileiro. Isto é resultado do processo histórico de construção do inglês como língua de dominação política-econômica-cultural, que se iniciara desde a época das grandes navegações, com o crescimento da Inglaterra como potência mundial e importante pólo comercial, até a mais recente ascensão dos Estados Unidos como a economia mais rica e importante do globo. Este processo que culminou com o efeito do inglês como a língua mais falada e mais estudada no Brasil e mundo será analisado no capítulo seguinte.

Interessa-nos ressaltar que, no quadro educacional brasileiro, o inglês foi assumindo cada vez mais importância, até se consagrar como a língua estrangeira mais estudada nas escolas e mais procurada nos cursos livres de línguas. Isso foi resultado das políticas públicas, tanto as concernentes ao ensino, como as que estabeleceram relações comerciais e de dependência econômica e política do Brasil para com os Estados Unidos.

Com o passar do tempo, o mercado de línguas no Brasil foi se reorganizando e implementando novas práticas, primeiro com os centros binacionais, em seguida as escolas internacionais e, por fim os cursos livres, que se expandiram nos anos de 1970, e escolas bilíngues. O sentido da língua inglesa passou de ser puramente pragmático, visando o comércio para com a Inglaterra como o era no período colonial, para o de alteridade prestigiada, em que os falantes desta língua se destacavam dos demais, assumindo posições superiores aos que não a falavam nas relações de força. A busca por essa posição promoveu mais uma modalidade de ensino, o de língua inglesa para crianças, tema desta dissertação e que será aprofundado nos capítulos seguintes.

## **Mas... por que o inglês? O processo histórico-político que sustentou a estabilização do inglês como a segunda língua a ser aprendida no Brasil.**

### **O inglês no mundo**

No capítulo anterior, foi possível observar como se deu o início do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, com as primeiras missões jesuíticas, até a consolidação e expansão dos cursos livres de línguas em nosso país. Essa pequena retomada tivera especificamente como foco o ensino de inglês, uma vez que este também é o foco desta pesquisa. Neste capítulo, será abordado o processo que tornou o inglês a língua hegemônica não só no Brasil, como no mundo todo, através de seu movimento histórico e sua expansão global.

De acordo com Crystal (2003), em todo o mundo são 75 territórios que conferem ao inglês um papel importante, relacionado a fatores históricos e políticos, podendo este papel variar entre língua oficial ou língua oficial adjunta, ou ainda como língua histórica dominante, sem que haja uma legislação conferindo a ela o *status* de língua oficial, como ocorre nos Estados Unidos e no Reino Unido. Nas palavras do autor, “(...) em todos os casos, pode-se afirmar, a população está vivendo num ambiente no qual a língua inglesa está rotineiramente em evidência, de acesso público em vários graus, e pertencente à recente ou à presente identidade da nação” (ibidem, p. 66).<sup>17</sup>

O autor (*ibidem*) afirma também que mais de 2 bilhões e 200 milhões de pessoas estão em contato frequente com a língua inglesa, ou seja, aproximadamente um terço da população mundial tem contato com o inglês, embora apenas uma parcela deste número apresentaria uma certa fluência na língua. Segundo dados de Crystal, uma a cada quatro pessoas do mundo consegue se comunicar em inglês, sendo que a maioria dessas pessoas aprendeu o inglês como sua língua estrangeira, e não como língua oficial.

Paiva (1996) traz uma citação tirada do Jornal de Casa, de 2 de agosto de 1986, que afirma a importância do inglês e justificaria a expressividade destes números:

---

<sup>17</sup> No original em inglês: “(...)in all cases, it can be argued, the population is living in an environment in which the English language is routinely in evidence, publicly accessible in varying degrees, and part of the nation’s recent or present identity”.

Aprender a língua inglesa hoje é tão importante como aprender uma profissão. Esse idioma tornou-se tão necessário para a vida atual que, para conseguirmos aprimorar qualquer atividade profissional, seja no campo da medicina, da eletrônica, física, etc., temos de saber falar inglês. Ontem o latim era obrigatório em todas as escolas e, como língua universal, tornou-se o símbolo da cultura. Hoje, o “inglês” tornou-se o mais importante e essencial idioma do século XX (*apud* PAIVA, 1996, p.19)

A construção simbólica e imaginária da importância que o inglês tem em nossa sociedade atual globalizada, sendo ele próprio a língua da globalização, é inegável. Tanto que Crystal (2003) garante ao inglês o título de língua global, ou língua franca, ou seja, aquela que vai ter um papel de destaque em países, seja como língua oficial ou como língua oficial adjunta, seja por ser a escolhida como língua estrangeira a ser estudada, o que confere à língua um grande número de falantes nos mais variados países, como já mostrado pelos números trazidos anteriormente.

Ainda de acordo com Crystal (*ibidem*), o advento e a dispersão de uma língua global podem acarretar diferentes quadros negativos. Os mais exponentes destes são: desmotivar pessoas a aprenderem outras línguas ou limitar o espaço para aprendizado de outras línguas, podendo também culminar no desaparecimento de minorias linguísticas ou até tornar todas as outras línguas desnecessárias. Pennycook (1994) traz outros efeitos políticos e culturais do avanço do inglês: este tem se tornado a língua de poder e prestígio em muitos países, agindo como meio de acesso ao progresso social e econômico; o uso em alguns contextos, especialmente o profissional, pode dar mais força às relações de poder e conseqüentemente tornar estas posições mais inacessíveis a muitas pessoas; sua posição mundial também o torna uma forma de restringir o fluxo internacional de pessoas; e também está relacionada a aspectos de relações globais, como a difusão do capitalismo, auxílio ao desenvolvimento e à particular dominação das mídias norte americanas.

A globalização pode ser considerada como uma formação discursiva de papel decisivo para a expansão da língua inglesa, uma vez que, como afirma Orlandi (2012), apesar de seu discurso universalizante, fazendo apologia à multiplicidade e à diferença, esta impõe, na prática, a segregação através de “um monolinguismo fechado que silencia a pluralidade linguística necessária à dinâmica das sociedades e dos sujeitos do mundo” (p. 7). As práticas linguísticas, seriam, portanto, administradas por relações de poder advindas de relações político-históricas:

**em diferentes momentos da história, as relações de poder se organizam e declinam diferentemente suas relações com as línguas e entre elas, nas e entre as sociedades e as culturas diferentes.** Como consequência, podemos dizer que a produção cultural, científica, social e a própria relação entre os sujeitos no mundo dependem de como se realizam as chamadas “políticas de línguas” [grifo da autora] (ORLANDI, 2012, p. 7).

Segundo a autora, há um discurso vigente na formação discursiva da globalização de um relativismo cultural e linguístico, em que as diferentes culturas e línguas são aceitas idealmente, embora estas sejam dominadas pela língua de poder, o inglês. Esta língua seria a que “tem as reais condições de se impor, de se instrumentar, de concretizar relações entre os ‘falantes’ (usuários?) de diferentes partes do mundo” (*ibidem*, p. 8). Estas condições seriam resultado do processo histórico-político que culminou com a chegada dos Estados Unidos à posição de potência mundial e detentor e “exportador” de bens de consumo, de cultura, de tecnologia, de informação, etc. A autora também faz uma diferenciação entre falantes e usuários de uma língua, sendo os primeiros sujeitos envolvidos na elocução, enquanto que os últimos seriam aqueles que apenas apresentam resultados imediatos de uso desta, escorregando pela superfície da informação tratada como mercadoria. Percebe-se, portanto, um processo de automação do uso da língua, sem que possa haver deslize de sentidos nas falas dos sujeitos, apenas constatações num discurso monolíngue homogeneizante.

A globalização seria, portanto, um discurso redutor a uma busca pelo igual, pelo homogêneo, embora afirme a importância da diversidade e do contato com a diferença. Como afirma Orlandi (*ibidem*, p. 7):

a globalização é um processo geo-histórico de *extensão progressiva do capitalismo* em escala mundial e que é ao mesmo tempo **uma** ideologia (neo liberal), **uma** moeda (o dólar), **um** instrumento (o capitalismo), **um** sistema político (a democracia), **uma** língua (o inglês) [grifos da autora].

O discurso da globalização, o qual impõe a língua inglesa ao resto do mundo e legitima o efeito construído desta língua ser a língua global, baseia-se, segundo Pennycook (1994), numa amplamente divulgada concepção de que o avanço do inglês se dá de maneira natural, neutra e benéfica. Para o autor, este avanço é considerado por muitos como natural porque, embora exista alguma crítica referente à imposição colonial do inglês, esta expansão é vista como um resultado inevitável das forças globais. É considerado neutro

porque presume-se que o inglês tenha se desconectado de seus contextos culturais de origem (particularmente da Inglaterra e dos Estados Unidos), e agora tornou-se um meio de comunicação neutro e transparente. E é visto como benéfico porque uma visão otimista da comunicação internacional supõe que isto ocorra de maneira cooperativa e equitativa. O autor, contudo, discorda deste ponto de vista, afirmando que

(...) uma visão que afirme que o avanço do inglês é natural, neutro e benéfico precisa ser investigada como uma construção discursiva particular. Ver esse avanço como natural é ignorar a história deste avanço e virar as costas para grandes forças em escala global e a interesses de instituições e governos que promoveram isto. Vê-lo como neutro é assumir uma visão de língua muito específica e também assumir que o aparente *status* internacional do inglês o eleva acima de problemas locais, sociais, culturais, políticos e econômicos. Vê-lo como benéfico é assumir uma posição inocentemente otimista sobre as relações globais e ignorar a relações entre inglês e distribuições desiguais e fluxo de riqueza, recursos, cultura e conhecimento (*ibidem*, ps. 23-24)<sup>18</sup>.

Pennycook (*ibidem*) afirma que essa concepção de que o avanço do inglês é natural consiste numa não observação crítica das relações globais atuais, baseando-se numa falácia: a de que países e sujeitos são livres de restrições econômicas, políticas e ideológicas, optando pelo inglês como língua a ser aprendida. Esse avanço também é visto como neutro graças a uma visão estruturalista e positivista que concebe uma língua como livre de influências culturais e políticas, o que, graças ao *status* de língua internacional atingido pelo inglês, conferiria a este uma neutralidade maior que a outras línguas. E, finalmente, há uma concepção de relações internacionais que assume que pessoas e países são livres para lidar umas com as outras de maneira semelhante, desconsiderando as relações de força, o que conferiria o caráter benéfico do uso internacional da língua inglesa.

---

<sup>18</sup> No original em inglês: “(...) a view that holds that the spread of English is natural, neutral and beneficial needs to be investigated as a particular discursive construct. To view the spread as natural is ignore the history of that spread and turn one’s back on larger global scale forces and goals and interest of institutions and governments that have promoted it. To view it as neutral is to take a very particular view of language and also to assume that the apparent international status of English raises it above local social, cultural, political or economic concerns. To view it as beneficial is to take a rather naively optimistic position on global relations and to ignore the relationships between English and inequitable distributions and flows of wealth, resources, culture and knowledge” (ps. 23-24).

O discurso da globalização, portanto, auxilia a dominação política, econômica e cultural de uma parte do mundo (os falantes de língua inglesa, mais especificamente Inglaterra e, com maior força na atualidade, os Estados Unidos) sobre os demais países, ao promover o avanço da língua inglesa, a língua dessa dominação, construindo o efeito de que tal língua se tornou global. De acordo com Pennycook (*ibidem*), as políticas americanas e britânicas, em especial as dos anos de 1950, de estabelecerem o inglês como “segunda língua” universal, são uma forma de proteger e promover os interesses capitalistas, ou seja, os interesses destas duas potências mundiais. Ainda segundo o autor, a relação entre o inglês e os discursos globais do capitalismo, da educação, do desenvolvimento e da democracia é histórica e contemporânea, uma vez que discursos coloniais e discursos das relações mundiais da atualidade têm facilitado e foram facilitados pela difusão e construção do inglês, como ele diz:

Começando pelas suas origens no século XIX (...), este discurso cresceu do imperialismo Vitoriano e logo se tornou conectado ao expansionismo britânico e à homogeneização linguística. Com o surgimento da Linguística e da Linguística Aplicada, uma nova positivista e estruturalista versão do inglês como uma língua internacional surgiu, no qual a língua era construída como um meio de comunicação neutro, uma língua separada de preocupações sociais, culturais ou políticas, e uma língua na qual os falantes de todo o mundo tinham direitos iguais. Durante o período pós-guerra, através de suas conexões especialmente com o poder dos Estados Unidos, este discurso se entrelaçou com os discursos globais de desenvolvimento, modernização e capitalismo, permitindo uma visão do inglês não apenas como um meio de comunicação neutro, mas também como geralmente uma “boa coisa” que poderia ajudar países a se “desenvolverem”. Mais recentemente, no entanto, a alterada posição do inglês e suas relações com forças econômicas globais, uniram-se às mudanças no discurso da economia internacional do intervencionismo e monetarismo, trazendo um novo elemento de mercado para este discurso. Agora o inglês é uma “commodity global” a ser comprado e vendido no mercado mundial (*ibidem*, p.158)<sup>19</sup>.

---

<sup>19</sup> No original em inglês: “Starting from its nineteenth-century origins (...), this discourse grew out of Victorian imperialism and soon became connected to British expansionism and linguistic standardization. With the rise of linguistics and applied linguistics, a new positivistic and structuralist version of English as an international language emerged, in which language was construed as a neutral medium for communication, a language divorced from social, cultural or political concerns, and a language in which speakers all over the world had equal rights. During the postwar period, through its connections especially to North American power, this discourse became interwoven with global discourses of development, modernization and capitalism, allowing for a view of English not only as neutral medium of communication, but also as a generally ‘good thing’ that could help countries ‘develop’. Most recently, however, the changing position of English and its relationship to global economic forces, coupled with changes in international economic discourse from interventionism to monetarism, has brought about a new marketplace element to this discourse. Now English is a ‘global commodity’ to be bought and sold on the world market”.

A partir do que fora discutido até agora, é possível perceber que a valorização do inglês se dá no âmbito educacional, acadêmico, econômico e político, porém não se limita a eles. Bastos (1996), por exemplo, mostra que o inglês é a língua necessária à assimilação de novas tecnologias, enquanto que para Paiva (1996, p. 19) “[o]s motivos que levam as pessoas a estudar o idioma variam entre fazer turismo, assumir um cargo de chefia, ou conseguir uma bolsa de estudos no exterior”. Seja qual for o motivo, existe um processo histórico que culminou nessa importância dada à língua inglesa. Este processo é o que será descrito a seguir.

### **O imperialismo britânico e a expansão da língua inglesa**

De acordo com Crystal (2003), o latim já foi um dia a língua global<sup>20</sup>, ou seja, a língua que adquiriu um papel especial em países onde ela não era a primeira língua do povo. Esse papel de destaque pode ser conferido pela sua importância comercial ou para o progresso desses países. O autor também diz que uma língua pode deixar de ser global desde que haja uma alteração na economia mundial, já que a língua assume esse papel de destaque através do poder econômico.

O autor afirma ainda que para que uma língua se torne global, ela não precisa necessariamente ser fácil, tendo em vista o próprio latim, considerado difícil pelos seus vários casos e declinações. Uma língua, portanto, não atinge esse nível de importância pela sua facilidade, mas por aqueles que a falam: o poder político, militar e econômico de quem fala uma determinada língua é que pode torná-la global.

A imposição de uma língua global pode se dar por diversos fatores, sendo eles de ordem política, de tradição histórica e de contato comercial, cultural e tecnológico (CRYSTAL, *ibidem*). O inglês é então considerado atualmente uma língua global, ou franca, devido ao imperialismo político da Inglaterra, o qual dominara grande parte do globo até metade do século XIX e fora responsável por introduzir o inglês para o resto do mundo. Logo em seguida, o poderio econômico, tecnológico e militar dos Estados Unidos,

---

<sup>20</sup> Não compartilhamos com o autor a designação global, pois assumiríamos com ele que os nomes não têm história. O funcionamento do latim não foi da mesma ordem que o do inglês, por isso nomeá-lo como uma língua global para nós indica uma equivalência que apaga a história.

ex-colônia britânica, ajudou a manter o inglês nessa posição que havia sido alcançada. Portanto, pode-se afirmar que os sujeitos não escolheram o inglês, mas as relações de força do mundo atual fazem com que as pessoas tenham poucas chances além de se envolverem com o inglês.

Desde o século XV, época das grandes colonizações, que o inglês vem se propagando para terras americanas, asiáticas e da Oceania. O Novo Mundo (leia-se, Estados Unidos), já havia sido descoberto desde o século XIV, mas só no século XVII, em 1607, houve a primeira tentativa de colonização permanente por parte dos britânicos (MARIANI, 2004). A língua inglesa chegou ao Canadá em 1497, mas a imigração inglesa só se daria um século depois, quando as fazendas, a pesca e a indústria de casacos de pele atraíram os colonizadores ingleses (CRYSTAL, *op. cit.*).

Segundo Crystal (*ibidem*), no século XVII, os ingleses traziam escravos para o Caribe, em troca de açúcar, rum e melação, o que também contribuiu para o advento do inglês no local, uma forma dialética do inglês que entrou em contato com as línguas africanas lá presentes. Ainda de acordo com este autor, a Inglaterra não só se fazia presente na América do Norte, como também na Ásia, África e Oceania. A Austrália fora visitada por James Cook em 1770, e vinte anos mais tarde a Inglaterra transformava Sidney em sua primeira colônia penal, esvaziando as prisões da metrópole. Na África do Sul, os britânicos chegaram em 1795, em decorrência das Guerras Napoleônicas. Contudo, o controle inglês se deu a partir de 1806, e uma política de comércio se iniciou em 1820. O inglês só viria a se tornar a língua oficial em 1822. O primeiro contato da Inglaterra com a região sul da Ásia data de 1600, com a formação da *British East India Company*, um grupo de mercadores de Londres que receberam um monopólio comercial pela Rainha Elizabeth I. Durante todo o período de colonização britânica dessa região da Ásia, de 1765 a 1947, o inglês foi gradualmente se tornando a língua da administração e da educação. Na Índia, a língua inglesa tem um *status* de língua oficial “associada”, e continua a ser usada, juntamente ao hindi, no sistema legal, na administração comercial, na educação secundária e superior, nas forças armadas, na mídia, nos negócios e no turismo. Pesquisas recentes mostram que aproximadamente um terço dos indianos consegue manter uma conversação em inglês, o que representa em torno de 330 milhões de pessoas (*ibidem*).

A língua inglesa começaria seu processo de expansão global a partir do século XVII, um século depois de sua oficialização na própria metrópole, Inglaterra (LE BRETON, 2005), quando Londres rompe com Roma e a Igreja Católica. Além desse repúdio à Igreja Católica, Mariani (2004) aponta o mercantilismo e o nacionalismo como formas usadas pelos ingleses para valorizarem sua própria língua. Decorrente dessa valorização, tentativas de fixação de ortografia e dicionários monolíngues foram surgindo no século XVI com os primeiros glossários da língua inglesa, seguidos, um século mais tarde, pelos dicionários, que tinham por objetivo a fixação da língua, e também gramáticas, as quais já haviam sido escritas no século XVI, mas somente no século XVIII estabeleciam a separação entre a norma culta e a norma vulgar.

Diferente das colonizações portuguesas ou espanholas, os britânicos não impunham sua língua às colônias, nem tentavam apenas explorar as riquezas destas. Como afirma Lacoste (2005), as companhias inglesas recebiam colônias “privadas” ou “colônias por decreto”, em que a Coroa concedia o domínio de certa região a uma companhia privada, que detinha o monopólio de todas as atividades comerciais destinadas à exportação naquele território. Estas companhias não pagavam professores nem desenvolviam o ensino: isso se tornou responsabilidade de inúmeras missões protestantes, como na África, por exemplo. Diferente das missões católicas, os protestantes ensinavam e convertiam o povo nativo em sua própria língua, traduzindo a Bíblia para diversos idiomas.

Essa forma de “governo indireto” era apoiada nos chamados notáveis-autóctones, os quais mantinham grande contato com os europeus. Como Lacoste (*ibidem*) diz, para esses notáveis, o uso do inglês era um privilégio de classe e um fator de ascensão no dispositivo da colonização, o que motivava a aprendizagem de inglês nas colônias.

Mariani (2004) ressalta ainda que as colônias britânicas foram formadas de forma separada e independente, e que a colonização inglesa se diferenciava da portuguesa e da espanhola de três maneiras: 1) a forma de administração política das terras, na qual o rei tinha pouca influência devido a essa distribuição de terras; 2) o modo de ocupação da terra, centrado na agricultura, o que fixava pessoas às terras e favorecia o crescimento demográfico; e 3) a maneira de interação com os índios, uma vez que a colonização, imaginariamente, transportaria o modo de vida inglês e isolaria distintas sociedades indígenas.

Outra notável diferença em relação às colonizações portuguesa e espanhola foi a relevante importância dada aos jornais e à liberdade de imprensa nas colônias, uma transposição de sua forma de governar na metrópole para a colônia (LACOSTE, *op. cit.*). Criaram-se jornais desde o início do século XIX, escritos e publicados em inglês primeiro pelos próprios ingleses, depois por africanos e logo seguidos pelos indianos. Os jornais foram uma forma importante de reivindicação da independência das colônias, reivindicações estas feitas em inglês.

Os movimentos de independência e a consequente ruptura com a política e com as instituições britânicas se iniciou devido a um conflito político entre as colônias e a Inglaterra, a partir de suas medidas comercialmente restritivas (MARIANI, *op. cit.*). A primeira colônia a se tornar independente foram os Estados Unidos, em 1776. Contudo, nem na declaração de independência, nem na primeira Constituição americana (1787), há menção à língua oficial adotada pelo país (e até hoje não há), embora fosse considerado evidente o prestígio e a propagação do inglês por toda a nação.

De acordo com Mariani, a heterogeneidade linguística americana, resultado de diversas colonizações, não era visto como algo negativo, sendo usado de forma proveitosa para situações comerciais, religiosas e diplomáticas. O novo governo americano evitava padronizações por entender que questões linguísticas eram de cunho pessoal e por rejeitar qualquer instituição reguladora da língua, evidenciando uma grande diferença entre como a língua era percebida na colônia americana e na portuguesa. Enquanto o multilinguismo americano abria um processo histórico de inclusão das diferenças, o bilinguismo brasileiro (português e língua geral) tinha apenas interesse catequético, com a finalidade de transformar os índios em súditos da realeza (*ibidem*). O português era, portanto, a língua normativa, que representaria a inscrição na tradição europeia e valorização de textos como forma de acesso à norma culta, enquanto que o inglês tinha caráter pragmático, para fins comerciais.

Com o passar dos anos, várias outras colônias foram se tornando independentes da Inglaterra. Contudo, todas as ex-colônias britânicas ainda usam o inglês como sua língua oficial em funções governamentais (FISHMAN, CONRAD e COOPER, 1977). Isso se deve não somente ao fato de o inglês já estar tão arraigado nessas civilizações que seria um esforço enorme introduzir outra língua através de políticas linguísticas, mas também ao fato

de o inglês já ter assumido nessa época a posição de língua global como definida por Crystal (2003). Um exemplo disso é o caso da Etiópia, ex-colônia da Itália, que, ao se tornar independente em 1941, deparou-se com um cenário em que o inglês era a língua de maior importância global e, por isso, adotou essa língua como sua língua oficial para documentos oficiais.

### **A Revolução Industrial**

A colonização britânica fora a responsável por levar o inglês para diversos territórios. Mesmo após a independência das colônias, a língua inglesa se manteria forte, tornando-se a língua oficial daquele novo país independente. Isso contribuiu para a expansão do inglês como primeira língua ou língua oficial. Contudo, o movimento histórico que esta língua percorria já indicava que ela teria a força e importância necessárias para se tornar a língua mais falada ou a mais estudada do mundo, uma língua necessária ao comércio, ao progresso e à nova sociedade que se construía. Uma língua global, portanto.

O primeiro passo para se levar a língua inglesa a esse novo patamar foi dado pela Revolução Industrial, encabeçada pela Inglaterra a partir de meados do século XVIII. As inovações tecnológicas, as novas máquinas que surgiam, as grandes invenções da época eram todas de origem britânica. De acordo com Crystal (2003), isso culminou no surgimento de milhares de novas palavras em inglês, palavras estas que se referiam não só às novas máquinas, mas também aos novos produtos que chegavam ao mercado, aos novos processos de produção, a uma gama de novas possibilidades que a indústria trazia.

No século XIX, a revolução expandiu-se para o mundo e surgiu a necessidade de se saber inglês para que os países se mantivessem atualizados diante das novas invenções (*ibidem*). Máquinas eram exportadas e seus nomes eram em inglês, seus manuais de instrução eram escritos em inglês, tudo pedia um conhecimento ao menos mínimo da língua inglesa.

A Inglaterra era uma terra próspera e de inventividade, o que atraía não só novos inventores, como também novos consumidores para o país. Crystal afirma que a Inglaterra era um ímã para inventores e cientistas, os quais recebiam todo tipo de incentivo para que produzissem o novo, no ritmo da máquina a vapor.

Crystal afirma que os Estados Unidos também tinham grandes representantes industriais, ultrapassando o poderio da Inglaterra no fim do século XIX como maior potência econômica tornando-se, por sua vez, grande atrativa de inventores. Unindo toda a produção americana e inglesa, podemos afirmar que ao menos metade de toda a produção científica entre 1750 e 1900 tenha sido escrita em inglês (*ibidem*), conferindo ao inglês o *status* de língua de acesso ao conhecimento.

As revoluções também chegaram ao campo das publicações e impressões, o que gerou um aumento sem precedentes das publicações em inglês (*ibidem*). Importante também ressaltar o papel fundamental dos novos meios de transporte, tanto as redes ferroviárias como as rodoviárias que viriam a seguir, que também auxiliavam na distribuição não só dos novos produtos, como também de jornais e publicações em língua inglesa.

No fim dos anos 1800, os Estados Unidos já tinham assumido sua posição como potência econômica mundial, o que corroborou para a manutenção do inglês como a língua global. No começo do século XIX, houve um rápido crescimento do sistema internacional de bancos, sendo que os maiores investimentos eram provenientes da Inglaterra, dos Estados Unidos e da Alemanha. Porém, a maior parte dos investimentos vinha por parte dos dois primeiros países citados, os quais investiam no desenvolvimento de companhias industriais, segurança governamental, facilitando o crescimento do comércio e investimento global. Como Crystal afirma, “se a expressão ‘o dinheiro fala’ tem algum significado afinal, aqueles eram os dias em que estava gritando alto – e a língua em que gritava era o inglês”<sup>21</sup> (*ibidem*, p. 83).

### **As Guerras Mundiais e o avanço do inglês**

A Revolução Industrial foi de suma importância para expandir o inglês para o resto do mundo. Mas, como também foi discutido anteriormente, também foi o momento de revelação de uma nova potência econômica mundial, a qual, convenientemente, também tinha o inglês como sua língua dominante, os Estados Unidos. No cenário internacional, as

---

<sup>21</sup> No original em inglês: “If the metaphor ‘money talks’ has any meaning at all, those were the days when it was shouting loudly – and the language in which it was shouting was chiefly English”.

duas maiores economias eram falantes de inglês e, dessa forma, esta língua pôde se manter e se propagar ainda mais como a língua global.

No início do século XX, os olhos do mundo ainda estavam muito voltados para a Europa. Embora o inglês fosse a língua dos investimentos financeiros e das novas tecnologias, o francês ainda era a língua da cultura, do conhecimento. Porém, não tardou para que os desentendimentos sobre a colonização da África e sua exploração como mão-de-obra gerasse conflitos no velho continente, o que culminou na Primeira Guerra Mundial.

Com a vitória dos Aliados, auxiliados pelos Estados Unidos, o mundo presenciara uma mudança de paradigmas: a Europa estava destruída e precisava se reconstruir, enquanto que os Estados Unidos mantinham sua posição de economia forte e a promessa do progresso. Muda-se em todo mundo, inclusive no Brasil, o foco na Europa para se prestar mais atenção aos norte-americanos, alterando também a dependência cultural (PAIVA,1996).

No Brasil, esse quadro se agravou ainda mais em 1921, com a crise do café, a qual forçara o governo brasileiro a pedir grandes empréstimos para reerguer sua economia, sendo estes empréstimos provenientes dos Estados Unidos. De acordo com Paiva (*ibidem*), a dependência econômica para com os norte-americanos, trouxe consigo dependência cultural, sendo este o momento em que vários produtos e bens de consumo, inclusive o *American way of life*, foram introduzidos no país.

O inglês se fortalecia ainda mais no cenário mundial, graças à força alcançada pelo seu mais novo grande propagador, os Estados Unidos. Prova disso é que, em 1920, a Liga das Nações, criada pelo Tratado de Versales ao término da Primeira Guerra Mundial, foi a primeira das alianças internacionais a dar um local privilegiado ao inglês ao usá-lo como uma das duas línguas oficiais, ao lado do francês (CRYSTAL, 2003).

Para uma organização mundial, com a participação de tantos membros, é essencial a existência de uma língua franca (*ibidem*), e a escolha do inglês como esta língua deixa clara a sua importância global. A Liga das Nações foi substituída em 1945 pela Organização das Nações Unidas, ONU, a qual se divide em mais de 50 órgãos e tem como membros a grande maioria dos países do mundo. Nela, o inglês também tem papel de destaque.

Outras organizações internacionais também usam o inglês como sua língua franca, o que é o caso da *Association of South-East Asian Nations* e do *Council of Europe* (*ibidem*).

Crystal também afirma que sempre que uma organização internacional precisa de uma língua franca, o inglês é a primeira opção, a não ser no caso de organizações regionais, como a dos países de língua árabe. Mesmo nesses casos, o inglês ainda tem papel de destaque, sendo os relatórios finais redigidos nessa língua.

Quanto ao momento pós-guerra na Europa, a Alemanha tinha sido a grande derrotada da Primeira Guerra Mundial e os acordos que foram feitos após esta deixavam o país numa posição de desvantagem. A insatisfação alemã culminou com o surgimento e o fortalecimento do nazismo na Europa, o qual ameaçava também se expandir para outros continentes. Com o intuito de conter este avanço e também de divulgar os princípios capitalistas e democráticos da maneira como lhes convinham, a Inglaterra e os Estados Unidos passaram a exercer grande influência mundial no período entre guerras.

A Inglaterra acreditava que podia conter o avanço dos regimes nazistas e facistas por meio da promoção da língua, cultura e do sistema político britânicos (PENNYCOOK, 1994). Criou-se, para este fim, em 1934, o *British Council for Relations with Other Countries*, um comitê formado por empresários e educadores, cujo objetivo era ajudar a divulgar a língua inglesa e promover o entendimento da cultura britânica, por meio de sua literatura, sua contribuição para as artes, ciências e para a prática política (*ibidem*). Embora haja esta retórica idealística do *Council* em fomentar o entendimento cultural, há também um constante reconhecimento de seu papel comercial e político.

O nazismo alemão originou a Segunda Guerra Mundial, que durou de 1939 a 1945, com a vitória dos Aliados, mais uma vez apoiados pelos Estados Unidos. Durante a Guerra, a influência dos Estados Unidos se fez decisiva para o avanço do inglês pelo mundo. Pennycook (*ibidem*) afirma que em 1943, os Estados Unidos lançaram um programa chamado *Basic English: International Second Language*, cujos objetivos oficiais eram dar ao mundo uma segunda língua para comunicação geral e científica, um projeto de língua franca. De acordo com o autor, o primeiro-ministro inglês, Winston Churchill, havia se interessado muito pelo programa americano, dizendo em discurso na universidade de Harvard, em setembro do mesmo ano, que os americanos eram

a nascente do que pode bem vir a ser um próspero e saudável rio... Tais planos oferecem prêmios muito melhores do que quando se tira as terras dos outros ou

os explora. Os impérios do futuro são os impérios da mente (*ibidem*, ps. 130-131)<sup>22</sup>.

Neste trecho percebe-se a concepção de que o avanço da língua inglesa seria propício para o avanço dos interesses destes países, sendo que os americanos produziram uma relação entre inglês e desenvolvimento, modernização, capitalismo, democracia e educação (*ibidem*). Nesse período do pós guerra, a influência americana se fez mais forte do que nunca, a partir de uma visão neocolonialista, impondo suas noções políticas, sua cultura e sua língua ao resto do mundo, não mais precisando fazer uso do poder colonial como a Inglaterra havia feito antes disso.

Depois da Segunda Guerra Mundial, o auxílio ao desenvolvimento promovido pelos Estados Unidos era praticado como um negócio de investimento e não como política de auxílio propriamente dito, como afirma Pennycook (*ibidem*), e tais políticas projetavam a língua inglesa e a cultura e política americanas para o resto do mundo. Embora não tivesse uma instituição como o *Council* britânico, os Estados Unidos criaram prêmios como o Fulbright (administrado pelo Departamento de Estado), assim como as fundações Ford, Rockefeller, Carnegie, além do envolvimento da Agência de Desenvolvimento Internacional (*Agency for International Development*), o *US Office of Education*, o *Defense Department* e o *Peace Corps*, os quais contribuíram para o avanço mundial do inglês, do capitalismo e do poder dos Estados Unidos por meio de bolsas de auxílio à pesquisa, à educação ou mesmo a promoção de intercâmbios de pessoas de diferentes partes do mundo para o país americano. De acordo com Pennycook (*ibidem*), o filantropismo das fundações estava moldado por seu etnocentrismo, seu interesse de classes e seu apoio aos objetivos imperialistas de seu próprio país, sendo seu humanitarismo entrelaçado pelos interesses capitalistas dos Estados Unidos de maneira indistinguível, sendo tal investimento coerente e consistente com um projeto de dominação a nível mundial por parte dos americanos.

A influência política e cultural deste se faz sentir, com especial destaque, num momento inicial na Europa Ocidental, o que serve mais uma vez como forma de se

---

<sup>22</sup> No original em inglês: the Americans “are the headstream of what might well be a mighty fertilizing and health-giving river... Such plans offer far better prizes than taking away other people’s land or grinding them down in exploitation. The empires of the future are the empires of the mind”.

propagar o inglês (LACOSTE, 2005). O autor afirma que o plano Marshall, o plano de auxílio à reconstrução europeia criado pelos Estados Unidos, forneceu diversos aparelhos mecânicos ainda desconhecidos na Europa, cujos nomes e manuais estavam em inglês, exigindo mais uma vez um conhecimento mínimo da língua. Em seguida, empresas americanas abriram fábricas na Europa, divulgando e estimulando cada vez mais o uso de sua língua.

De acordo com Le Breton (2005), depois da Segunda Guerra Mundial, dois fenômenos contribuíram para a expansão do inglês: o primeiro foi a Guerra Fria, que colocava a ideologia capitalista americana contra a socialista da União Soviética. A ameaça soviética só poderia ser contida com o avanço do inglês, o que o governo americano fez por muitos métodos, seja o auxílio financeiro a diversos países, seja pela política de “boa vizinhança” para com os países da América Latina (já abordada em capítulo anterior), sem mencionar o grande momento de divulgação da cultura americana através do cinema, da música e da televisão.

O segundo fenômeno pós Segunda-Guerra que a autora cita é a independência das colônias africanas. Por se tratarem de países frágeis, que haviam sido explorados até recentemente, a circulação do inglês era facilitada. Como já mencionado anteriormente, as ex-colônias britânicas mantiveram o inglês como sua língua oficial, mesmo que ao lado de outras línguas, após sua independência. Além do caso já citado da Etiópia, ex-colônia da Itália que oficializou o inglês como sua língua oficial, devido ao prestígio internacional que a língua já havia alcançado, embora seja possível que o idioma já circulasse por lá antes da independência<sup>23</sup>.

Além disso, em 16 de agosto de 1940, segundo Moura (1986 *apud* PAIVA, 1996), foi criado o *Office for Coordination of Commercial and Cultural Relations between American Republics*, cuja finalidade oficial era a “cooperação interamericana e a solidariedade hemisférica”, mas que cuidava, na verdade, da defesa dos Estados Unidos. Comandado por Nelson Rockefeller, o escritório deu maior atenção à área da informação,

estabelecendo-se uma operação de influência exclusiva sobre os meios de comunicação de massa – rádio, cinema, imprensa. As agências de notícias

---

<sup>23</sup> Esta discussão não cabe aqui, e deverá ser aprofundada em trabalho posterior.

americanas, acionadas pelo escritório, encarregavam-se de produzir e difundir notícias favoráveis aos Estados Unidos (PAIVA, 1996, p. 24).

De acordo com Paiva (1996), foi graças a este escritório que o Rio de Janeiro obteve o primeiro aparelho de recepção e transmissão de radiofotos. A autora afirma ainda que o Brasil estava inundado de produtos americanos, o que introduzia em nossa sociedade o *American way of life*, além de nos ensinar a produzir e veicular propaganda anticomunista. O escritório fora extinto em 1946, “mas a hegemonia americana em nossos meios de comunicação continua até hoje” (*ibidem*, p. 25). Segundo Paiva, noticiários são alimentados pelas agências americanas UPI (*United Press International*) e AP (*Associated Press*), que contribuem com mais de 50% das notícias estrangeiras e conseqüentemente apresentam o ponto de vista americano. Os canais americanos de informação retratam o Terceiro Mundo por termos negativos, reportando apenas desastres e dando ênfase na pobreza, instabilidade política, etc (PENNYCOOK, 1994). Terceiro Mundo este que, segundo o autor, tem sido administrado, controlado e, de diversas maneiras, até mesmo criado política, econômica, sociológica e culturalmente, pelo discurso do desenvolvimento promovido pelos países imperialistas, os quais têm os Estados Unidos como membro principal. Embora subdesenvolvimento seja uma realidade, continua Pennycook, ele tem dado origem a diversas práticas, promovidas pelos países ricos, em especial os Estados Unidos, o que constitui como um dos mais poderosos mecanismos para assegurar a dominação sobre o Terceiro Mundo.

Bastos (1996) traz dois dados interessantes no que se refere à produção de informação:

Ianni (1976) descobriu que, em 1976, 65% da produção de notícias mundiais foram realizadas nos Estados Unidos;

O MacBride Report (1984) descobriu que:

- a) em âmbito nacional, a informação se move de cima para baixo na sociedade;
- b) em âmbito internacional, a informação se move na direção dos países com maiores meios tecnológicos para os que têm menos poderes nessa área;
- c) em âmbito internacional, a notícia tende a ser veiculada na direção hemisfério norte-hemisfério sul, o que inibe a comunicação entre países em desenvolvimento;
- d) em âmbito internacional, há ênfase no sensacionalismo e em preconceitos etnocêntricos na veiculação de informação sobre o 3º mundo, o que aliado ao item C, faz com que países em desenvolvimento recebam o mesmo tipo de imagem distorcida veiculada no primeiro mundo e isto pode afetar a sua identidade cultural, além do conhecimento que têm de outros povos em desenvolvimento (Bastos, 1996, p. 35).

Dessa forma, observa-se como o fluxo da informação tem procedência nos países ricos em direção aos países pobres, não coincidentemente, a direção oposta do fluxo da riqueza, o que confere aos países ricos maiores poderes sobre os pobres, podendo, dessa forma, exercer suas políticas de dominação cultural, política e econômica sobre estes.

Tudo isso só auxilia na propagação do inglês. Como afirma Lacoste (2005), o neoimperialismo americano não precisa mais dominar territórios para exercer sua dominação econômica e cultural, basta a divulgação de sua língua, e isso se dá através de diversos meios, como será exposto adiante.

### **O inglês em várias mídias e situações**

Não foram apenas os movimentos políticos, econômicos e sociais que motivaram o crescimento e o fortalecimento da língua inglesa em âmbito mundial. Como mostra Papin (2005), o inglês é a “língua do comércio e das trocas, língua da diplomacia e das grandes instituições internacionais, língua de Hollywood e da internet, o inglês não para de estender sua supremacia sobre o mundo” (p.116).

Conrad e Fishman (1977) completam a afirmação de Papin, ao dizerem que o inglês é a “língua da diplomacia, a língua predominante em que correspondência é escrita, a principal língua da aviação e da transmissão de rádio, a primeira língua de 300 milhões de pessoas, e uma segunda língua de talvez muito mais que isso<sup>24</sup>” (p. 6).

Devido aos movimentos políticos e históricos já aqui pontuados, a língua inglesa toma para si a evidência de ser crucial em inúmeros setores, revestindo-se de um *status* de língua global, o que, para Oliveira (1996), tem implicações como a influência na ordem econômica e cultural do resto do mundo. A influência econômica já fora brevemente discutida, portanto daremos foco agora ao modo como o inglês domina culturalmente o resto do mundo<sup>25</sup>.

---

<sup>24</sup> No original em inglês: “it is the language of diplomacy, the predominant language in which mail is written, the principal language of aviation and of radio broadcasting, the first language of 300 million people, and an additional language of perhaps that many more”.

<sup>25</sup> Lembramos que para nós não há uma separação estanque nessas diversas ordens – econômica, cultural, por exemplo -, muito pelo contrário, elas estão subsumidas à ordem do político.

As grandes invenções de comunicação em massa do século XX, como o rádio e a TV são grandes formas de divulgação e propagação do inglês. Crystal (2003) afirma que a primeira transmissão de rádio, em 1906, fora feita em língua inglesa, assim como o primeiro serviço de televisão, em Londres, 30 anos mais tarde. Atualmente, a TV ainda tem grande influência da língua inglesa, como no caso dos seriados e filmes, a grande maioria de origem americana, e segundo Paiva (1996), o Brasil é o maior comprador de programas de TV e filmes americanos da América Latina.

O rádio também se mantém como promotor do inglês, através da música. Como mostra Giblin (2005), depois da Segunda Guerra Mundial, os Estados Unidos surgiram como o modelo a se imitar, ao menos aos olhos dos jovens, os quais encontravam na cultura anglo-saxônica parte da própria identidade cultural e ideológica. A vida cultural renasceu depois da guerra, e um estilo musical americano torna-se atrativo à França: o jazz. E de acordo com Giblin, a França também era atraente para os cantores de jazz, na sua maioria negros maltratados pela segregação americana.

Em 1954, surgiu o *rock'n roll*, uma música também de negros, o que a fazia ser mal vista pela sociedade americana (*ibidem*). Essa visão negativa só iria se alterar quando Elvis Presley surgisse no cenário musical, cantando *rock* e misturando a cultura negra com a branca. O *rock* representava a ruptura por meio da língua e do estilo, o que a música francesa não representava (*ibidem*). De acordo com Lacoste (2005, p. 11) “[a] língua do *rock* é o inglês, seja ele cantado por franceses, japoneses, ou russos, e pouco importa que o sentido das palavras não seja compreendido. Ele contribui para manter na moda tudo o que é americano”. Interessante ressaltar essa passagem direta entre a língua inglesa e a nação americana, fato que se deve ao poderio dos Estados Unidos e sua importância econômica e política mundialmente.

Para Giblin (2005), a Guerra do Vietnã poderia ter se tornado um motivo de boicote ao *rock* americano e, portanto, à cultura americana. Porém, os cantores de *rock* eram contra a guerra, o que ao mesmo tempo em que atraía um público ainda maior para o gênero, também irritava os governantes americanos, por acreditarem que os roqueiros “conclama[va]m à desobediência civil e à revolta e deseja[va]m um mundo novo” (*ibidem*, p. 131).

Dessa forma, o *rock* representava também um modo de vida, pautado pela língua inglesa, o que auxiliou ainda mais em sua propagação, como afirma Giblin (*ibidem*, p. 132): “Ao apresentar uma alternativa ao modo de vida proposto depois da Segunda Guerra Mundial, o *rock’n roll* seduziu grande parte da juventude e contribuiu para impor o inglês como modo de comunicação internacional”.

No Brasil, o *rock* só chegaria na década de 1960, mas, assim como em todo o resto do globo, traria com ele importantes efeitos na nossa sociedade. Assim como em outros países, as pessoas começavam a aprender inglês para poderem ouvir e cantar as suas músicas favoritas, como relata Siqueira (2010), ao falar do caso de uma aluna de inglês como língua estrangeira no Brasil, cujo primeiro contato com esta língua se dera por meio da música internacional.

Segundo Paiva (1996), as rádios brasileiras estão dominadas por músicas americanas, tocando à exaustão dia e noite. Siqueira (*op. cit.*) concorda com tal posição, e ainda afirma que a música internacional no Brasil se limita à música americana, a qual usa das trilhas sonoras de filmes e novelas, de comerciais de rádio FM e da MTV para se expandirem por todo o país. O autor diz também que a música é uma grande fonte de expressão cultural e que, portanto, deve ser usada como recurso pedagógico fundamental para o aprendizado de língua estrangeira.

O cinema também é grande responsável pela divulgação do inglês. Como escreve Crystal (2003), a sétima arte inicialmente surgira com produções americanas e europeias, notadamente da França. Depois da Primeira Guerra Mundial, contudo, a Europa estava devastada, o que fez com que a produção cinematográfica diminuísse nessa região. Os Estados Unidos continuaram produzindo seus filmes e, na década de 1920, já tinham os 5 maiores estúdios de cinema, que passavam a se concentrar em Hollywood. Quando do advento do som, em 1929, foi o inglês que se fez ouvir por todo o mundo (*ibidem*).

Grandes astros do cinema americano tornaram-se ícones mundiais, como Marlon Brando e James Dean, os quais representavam uma ruptura com a ordem vigente, transformando a América no sonho ideal, enquanto a Europa era cinzenta, conservadora, reconstruindo-se (Giblin, 2005).

Crystal (*op. cit.*) aponta que na metade da década de 1990, os Estados Unidos dominavam 85% da produção cinematográfica do mundo, de acordo com o crítico David

Robinson, na *Encyclopaedia Britannica*, de 1995. Segundo Paiva (1996), 55% dos filmes exibidos na América Latina são de origem americana. Essa hegemonia ameaça até mesmo o cinema brasileiro no próprio Brasil, o qual precisou do apoio de uma lei que exige que as redes de cinema do país reservem uma pequena porcentagem de suas salas para exibição de filmes nacionais.

A *internet* e a rede mundial de computadores também foram criadas e desenvolvidas em solo americano, o que não só faz com que muitos dos termos a elas referentes sejam em inglês, como também a grande maioria da informação contida na rede seja nesta língua. Segundo Crystal (*op. cit.*), ao menos 80% de toda informação estocada eletronicamente no mundo está em inglês.

Silveira e Zilles (2004) apontam que isto tem um reflexo na educação e no modo como a língua estrangeira é ensinada na escola. Segunda as autoras,

O (...) motivo pelo qual a leitura passou a ser importante no ensino de LE foi para atender às necessidades dos estudantes num mundo globalizado, que exige dos mesmos que saibam ler e compreender as informações em nível internacional, transmitidas via internet em tempo real, geralmente em língua inglesa (Silveira e Zilles, 2004, p. 213).

De acordo com Crystal (*op. cit.*), a língua inglesa é também a língua oficial da aviação, desde a criação dos parâmetros do pós-guerra, numa conferência em Chicago em 1944, criando o *International Civil Aviation Organization*. O argumento usado para a adoção do inglês como língua da aviação é o de que é mais seguro se todos os pilotos usarem uma só língua.

O turismo também é apontado como um dos maiores contribuintes para a divulgação do inglês (LACOSTE, 2005). De acordo com o autor, a língua inglesa é usada sem distinção por pilotos e comissários de bordo para se comunicarem com clientes de toda parte do mundo. Crystal (*op. cit.*) completa ao dizer que o inglês é a primeira opção usada por turistas, caso eles não saibam a língua nativa do país que estão visitando, sendo este um exemplo de como o imaginário da língua inglesa como língua global se impõe no real: os sujeitos são tomados na evidência da imposição da língua inglesa como aquela para comunicação entre pessoas de diferentes lugares, como transposição dos limites linguísticos, culturais e territoriais.

Le Breton (2005) aponta que onde o inglês não é língua oficial, é a língua do poder nas instituições políticas, nos negócios, no comércio, na indústria e na cultura. Paiva (1996) exemplifica isso com um caso relatado na revista *Veja* de 30 de agosto de 1989, em que o chefe de governo da Líbia, Muamar Kadafi, tentava se comunicar com o então presidente do Brasil, José Sarney, tentativa esta frustrada já que o libanês não havia conseguido o telefone direto do presidente. A revista escreveu “Mas se por acaso o coronel conseguisse o número desejado, a conversa seria complicada, já que Sarney não fala árabe, Kadafi não fala português e nenhum dos dois fala inglês”. Neste trecho está implícita a visão da revista de que a língua de comunicação entre dois chefes de governo deveria ser o inglês, e não outra língua, reforçando a imagem que o inglês tem de ser a língua global, que aproxima diferentes povos.

Além disso, Biplan (2005) afirma que o inglês é a língua dos negócios, não mais havendo necessidade de se adaptar a cada cliente, à língua de cada um. É esperado que todos possam usar o inglês em algum momento de emergência, pelo menos: “questão de eficiência e de custos, mas também de relação de forças” (*ibidem*, p. 133). De acordo com o autor, mesmo que os negócios não envolvam americanos ou ingleses, a língua em comum e que será usada é o inglês. Ele conclui:

Evidentemente, há sólidas razões para essa dominação: o inglês é a língua estrangeira mais amplamente falada em todos os países não-anglófonos, é uma língua ‘fácil’<sup>26</sup>, ela tolera a aproximação. Acrescente-se a isso o poderio dos Estados Unidos e da Grã-Bretanha no concerto internacional (*ibidem*, p. 134).

Como pudemos notar, a língua inglesa está presente em diversos setores de nossa sociedade e parece de fato impossível negar a extensão de seu poder sobre a cultura, economia e política do mundo. Atualmente, não é mais o sistema colonial que vai impor uma língua a um povo. Essa imposição linguística advém do poder e da influência de uma nação em um mundo globalizado, e das necessidades de trocas neste. Este quadro possibilitou a expansão do ensino de línguas estrangeiras ao redor do mundo, ao tornar tal conhecimento essencial para relações comerciais, turismo ou para a simples busca de informações. Como afirma Orlandi (2012, p. 15):

---

<sup>26</sup> Não iremos tratar disso, mas é interessante chamar a atenção para o argumento sustentado em um imaginário de que existam línguas mais fáceis. Obviamente, a circulação do *Basic English* colaborou muito para isso, mas não é só isso que explica esta construção imaginária.

Se antes devíamos abandonar o falar local, a língua materna, pela noção de unidade, a nacional, hoje nos fragmentamos em falares locais, dificilmente visíveis, pouco conhecidos (não gramatizados), enquanto do outro lado, paralelamente, flui livremente, sustentado por uma enorme quantidade de instrumentos linguísticos, e com toda a visibilidade e apoio tecnológico a língua franca “universal” da comunicação e do conhecimento: a língua única (nas condições atuais, o inglês). Língua dominante não só no espaço digital, o espaço da multidão de usuários. O que se apresenta como universal é justamente o que resulta do poder dominante: o monolinguismo. É pois uma questão política, uma questão de domesticação da efervescência das línguas nas suas amplas possibilidades de significar. É das múltiplas possibilidades de sentidos que o monolinguismo oferece proteção.

A relação entre línguas é polissêmica, uma vez que há vários movimentos de sentidos no mesmo objeto simbólico (*ibidem*). Com a dominação da língua única, língua necessária para a circulação de pessoas e informações, restringe-se a possibilidade de sentidos que um ambiente multilíngue permitiria. A hegemonia de uma língua silencia sentidos, silencia relações entre línguas, e silencia todo um processo discursivo no qual as línguas funcionam, em detrimento de uma subserviência a uma língua franca. A hegemonia da língua inglesa no cenário mundial é resultado deste processo histórico, oriundo desde a época das grandes navegações, e aprofundado na era moderna com a supremacia norte-americana e o advento da *internet*. Este processo possibilitou uma nova significação para o inglês, como língua de poder, e suas consequências podem ser notadas na sociedade atual: a naturalização da necessidade de se saber esta língua, a exigência do inglês por parte do mercado de trabalho e a expansão dos cursos de línguas por todo o Brasil e o mundo.

Especificamente no caso brasileiro, esse cenário – que coloca o sujeito que domina o inglês numa posição hierárquica superior –, tende a se tornar cada vez mais complexo. Os próprios centros de ensino de línguas perceberam que este é um mercado que ainda tem possibilidades de crescer mais, e isso proporcionou um novo movimento: recentemente, tem-se valorizado o ensino de línguas para crianças, com especial destaque para a língua inglesa, desde a primeira infância. Isso também é resultado do mesmo processo histórico que tornou o inglês a língua global e, conseqüentemente, produziu o efeito imaginário estabilizado na sociedade mundial da necessidade do conhecimento deste para que se tenha maiores e melhores oportunidades. Neste imaginário, contudo, não se diferencia o sujeito aluno de inglês daquele que de fato domina a língua, podendo se comunicar nas mais diferentes situações. O sentido estabilizado é o de que, estando de alguma forma em

contato com a língua inglesa, este sujeito já teria melhores oportunidades de vencer na vida. Se o inglês é visto como garantia de sucesso no futuro profissional e pessoal de todos, porque não se iniciar o ensino desta língua o quanto antes? Isso é o que motiva a procura pelos cursos infantis, como afirma Pires (2004, p. 19):

a preocupação geral com o desemprego e com uma qualificação profissional que garanta um futuro financeiramente estável tem levado os pais a procurar cada vez mais cedo o ensino de inglês e de informática para seus filhos, como forma de garantir-lhes possibilidades de competir por um lugar no mercado de trabalho.

Observa-se a partir desta citação a regularidade do inglês como instrumento para o trabalho. Ele seria a ferramenta necessária para que alguém fosse inserido no mercado de trabalho, ou garantisse sua estabilidade neste. Pode-se notar também uma forte relação da língua inglesa com o poder aquisitivo: o inglês é que daria as garantias de uma boa remuneração aos sujeitos falantes deste, funcionando como um diferencial que manteria relações hierárquicas no ambiente de trabalho entre aqueles que dominam a língua, superiores, e aqueles que não, inferiores, subordinados.

Essa busca por se aprender línguas estrangeiras, com especial atenção para a língua inglesa sendo adquirida desde a primeira infância, é o que será discutido a seguir. Serão apresentadas considerações que algumas concepções teóricas chamam de “benefícios” do aprendizado de uma segunda língua, além de pesquisas que alavancaram o ensino desta língua cada vez mais cedo.

### **O inglês no ensino brasileiro**

Todo este processo histórico descrito até aqui consolidou o imaginário do inglês como a língua global, aquela de grande importância no cenário internacional. Ou seja, com o inglês tendo se tornado a língua mais estudada no Brasil e no mundo, principalmente graças a este imaginário. Aprender uma segunda língua (em especial, nos dias de hoje, o inglês), nesse imaginário, pode colocar os alunos em contato com novas tecnologias, com a informação em nível mundial, com as atualidades da música, do cinema e da cultura pop, além de ser essencial para negócios e transações financeiras, como vários dos autores trazidos até aqui já afirmaram.

As relações de poder da língua inglesa na sociedade mundial, garantidas pelo discurso da globalização, podem ser percebidas na educação brasileira. O inglês é a língua mais estudada do país, não só nas escolas públicas e privadas, como também é a mais procurada nos cursos livres de línguas. Esse é o tema que será abordado a seguir.

Uma primeira consideração que deve ser feita acerca do ensino de inglês no Brasil é o que Silva (2011) expõe em sua tese de doutorado: a hegemonia do inglês como segunda língua nas escolas brasileiras não se dá por meio de políticas linguísticas explícitas, mas por políticas lingüísticas indiretas, inclusive o silêncio, como política linguística, uma vez que o texto da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB), Lei nº. 9.394/1996, o texto máximo da legislação educacional brasileira, torna obrigatória a inclusão de uma língua estrangeira no currículo escolar a partir do quinto ano do ensino fundamental, mas não diz em nenhum momento que língua deve ser adotada:

[na] parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série [atualmente sexto ano], o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição (LDB, Parágrafo 5º, Artigo 26).

Vieira (2012) afirma que esse monopólio do inglês como língua estrangeira a ser aprendida na escola se dá graças ao funcionamento de um pré-construído segundo o qual o inglês é a língua “para comunicação internacional” filiado a uma série de sentidos, como *língua de negócios, língua obrigatória, língua de acesso ao mercado de trabalho, língua franca, língua universal, etc.*

Embora esse trecho da LDB tenha por objetivo promover o plurilinguismo<sup>27</sup> e até mesmo o respeito pela diversidade linguística de diferentes regiões e comunidades brasileiras, o que realmente se observa nas escolas é a exclusividade do ensino de língua inglesa, conforme afirma Bastos (1996). Silva (2011) assume a mesma posição de Paraquett, citando-lhe:

---

<sup>27</sup> Este termo é usado por Silva (2011) como o simples contato entre duas ou mais línguas num espaço dado. Embora não seja este o tema desta dissertação, é importante ressaltar a diferença entre plurilinguismo como é amplamente usado e a concepção de multilinguismo tal qual trabalhada por Orlandi (2012). A autora afirma que todo país é multilíngue, mesmo que não haja diversas línguas oficializadas na forma da Lei, já que todo Estado faz contato com múltiplas línguas, e isso permite um ambiente em que haja diversos sentidos, diversas histórias e diversas práticas circulando.

[p]ode-se encontrar explicação para essa hegemonia no (falso) caráter utilitário que essa língua tem no imaginário da classe média brasileira e que, de certa forma, repete o discurso ideológico e econômico que vem crescendo desde a metade do século XX. Portanto, a maciça presença do Inglês não está relacionada à obrigatoriedade legal, mas sim a questões de ordem sociolinguística [e geopolítica] (PARAQUETT, 2006, p.126, *apud* SILVA, 2011, p. 11).

Portanto, para Paraquett, a hegemonia da língua inglesa no ambiente escolar brasileiro se dá pelas condições de produção que elevaram o inglês à língua global, ou seja, as relações entre línguas e sociedades que se estabeleceram com o discurso da globalização, e as relações de poder cultural, econômico e militar das nações que têm o inglês como sua língua majoritária e de dominação histórica (atribuindo-se, aqui, grande responsabilidade aos Estados Unidos). É possível observar que a escolha do inglês como a segunda língua a ser aprendida tem um caráter sócio-histórico-político, o qual extrapola os limites da legislação educacional brasileira. O inglês, na formação discursiva da globalização, é a língua com maior poder nas relações de força entre línguas, atribuindo a esta língua um efeito de maior prestígio perante as outras, graças às condições de produção que a tornaram língua hegemônica. Há um processo de deslocamento da importância de se aprender línguas como o francês e o alemão, vertente fortemente divulgada até meados do século XX, que seriam línguas que dariam acesso à cultura e ao conhecimento, para o inglês, língua que daria acesso à informação, à tecnologia e ao mercado de trabalho, ou seja, uma língua instrumental. A língua inglesa torna-se, portanto, uma forma de ascensão social (PAIVA, 1996), ou seja, um instrumento que confere “mais chances de vencer na vida” às pessoas que forem fluentes nela.

Se é de responsabilidade da “comunidade escolar” a escolha da língua a ser ofertada nas escolas, como afirma a LDB, pode-se afirmar que a sociedade brasileira reconhece o valor da língua inglesa, seja como língua de mercado ou como língua de tecnologias, privilegiando-a em detrimento de tantas outras línguas que poderiam ser escolhidas para ocupar esse lugar. Este privilégio dado a esta língua é reflexo de um imaginário do inglês como língua de poder e de melhoria de vida, assim como de acesso a informações e a novas tecnologias, como será mostrado mais adiante<sup>28</sup>.

---

<sup>28</sup> Sabemos bem que a “escolha” já está inserida nas condições de produção específicas e gerais das escolas. E lembramos ainda que a LDB fala em escolhas segundo as *possibilidades* da instituição. Isso significa sempre também as formações de professores de língua estrangeira à disposição no quadro de carreira, assim como, a

Portanto, não há instrumento legal que diga que o inglês é a língua estrangeira a ser ensinada, mas há vários outros instrumentos que fazem com que ele seja a língua estrangeira oficial. Como afirma Silva (2011), embora a legislação brasileira deixe em aberto a escolha da segunda língua ensinada na escola, diversas práticas sociais, profissionais e acadêmicas acabam por se caracterizar como formas de política linguística que legitimam o *status* do inglês como língua de maior importância, como os exames vestibulares e os testes de proficiência.

Os testes de proficiência em língua e os exames vestibulares também são formas de se fazer política linguística, uma vez que são impostos a alunos, professores e à sociedade em geral, além de possuírem efeito retroativo, ou seja, determinam o estudo que precede a prova. Conforme afirma o autor,

a avaliação de línguas é um poderoso mecanismo de política linguística, também porque os testes ou exames são impostos à população e, conseqüentemente, acabam por influenciar suas prioridades no que diz respeito à aprendizagem de língua(s). Por extensão, a avaliação afeta as práticas linguísticas e a própria forma como a(s) língua(s) são percebidas pela comunidade (*ibidem*, p. 57).

Silva usa o exame vestibular da Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, como forma de exemplificar essa forma de se fazer política linguística a partir de testes e exames. Ele afirma que, até 2003, os alunos podiam optar pela língua inglesa ou francesa como segunda língua a ser avaliada no exame. Contudo, a partir de 2003, a UNICAMP passou a cobrar apenas a proficiência em leitura em língua inglesa, reforçando o *status* do inglês no âmbito escolar e acadêmico, e produzindo um efeito na sociedade de valorização dessa língua em detrimento das demais. Incluímos, ainda, que esta é a língua mais estudada por professores em formação através de cursos de licenciatura em Letras, os quais, em sua grande maioria, ofertam a dupla licenciatura em português e em inglês.<sup>29</sup>

Ainda de acordo com este autor, é possível, pois, identificar, que há uma certa política linguística do governo brasileiro com relação à língua inglesa pressuposta em três

---

ausência de uma institucionalização de outra língua, hoje, que não seja o inglês ou o espanhol (mais raramente), como línguas estrangeiras a serem ensinadas no currículo formal do ensino básico brasileiro. Isso implica em ausência de concursos para professores de outras línguas estrangeiras além do inglês e do espanhol ou ainda na ausência de livros didáticos, por exemplo. Tudo isso é da ordem de uma política linguística que, ao não dizer, faz acontecer.

<sup>29</sup> Sabemos que existem cursos de Letras com licenciatura em espanhol, francês entre outras línguas, porém são exceções num quadro de predominância da formação de professores no ensino superior em inglês.

pontos: 1) o inglês é a língua cobrada na maioria dos exames de admissão ao ensino superior pelas universidades federais, estaduais e particulares; 2) é a língua estrangeira que, juntamente com o espanhol, é avaliada pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), desde 2010; e 3) foi uma das duas línguas estrangeiras incluídas no Programa Nacional do Livro Didático, PNLD, de 2011.

Podemos afirmar, no entanto, que o governo brasileiro, ciente dessa exclusividade da língua inglesa no âmbito escolar, tentou por meio de políticas linguísticas valorizar o aprendizado de outra língua que também se destaca no mercado global, assim como no regional, em especial na América Latina: com a Lei nº 11.161, de 2005, torna-se obrigatória a oferta da Língua Espanhola como disciplina optativa aos alunos do Ensino Médio. Como afirma Silva (*ibidem*), é a primeira vez desde a LDB que o Estado Brasileiro implementa oficialmente uma política linguística em relação à língua estrangeira. Contudo, é importante ressaltar que a obrigatoriedade da oferta de espanhol no Ensino Médio não garante a matrícula de alunos nesta disciplina, uma vez que esta é de caráter facultativo e optativo.

Citando Silva (*ibidem*, p. 73):

Independentemente desse artifício legal, a publicação da Lei nº 11.161 tornou evidente a existência de pelo menos duas políticas linguísticas no aparelho estatal brasileiro. A primeira, fundamentalmente democrática, valoriza o plurilinguismo e transfere para a sociedade (e, em última instância, para o indivíduo) o direito de escolha relativamente à aprendizagem de língua estrangeira. A segunda, também supostamente democrática, fomenta a aprendizagem de línguas importantes do ponto de vista econômico e geopolítico enquanto reforça a ideia de que o indivíduo pode optar.

Como observa Vieira (2012), o inglês ocupa o lugar de língua disciplinar, a ser estudada no ambiente escolar, enquanto que a língua espanhola ocupa a vaga de língua não-disciplinar. O ensino de espanhol tem um caráter extracurricular, uma vez que não é de matrícula obrigatória, não é ensinado no horário regular das aulas, não tem a nota incluída no boletim do aluno, etc. Portanto, configura-se uma relação de “informalidade” com o processo de ensino-aprendizagem de espanhol (*ibidem*).

De acordo com a autora, a inclusão do espanhol no currículo pela Lei N. 11.161/2005, é considerado um acontecimento discursivo (cf. PECHÊUX, 2008) por dois motivos: foi a primeira vez que o Congresso Nacional, por meio de uma lei sancionada pelo

Presidente da República, tratou de forma exclusiva da inserção de uma língua estrangeira específica, o espanhol, de forma integrada ao currículo escolar brasileiro; e, segundo, o texto desta referida lei, para ser aprovado nas condições de produção que o determinou, teve que se descolar de uma memória constituída, a da estabilização do inglês como língua estrangeira a ser ensinada na escola, e abrir espaço para o funcionamento de novos sentidos nessa memória. Contudo, este mesmo texto que se constitui como primeira política linguística explícita do governo brasileiro, acabou, segundo Vieira (*ibidem*), por oficializar, na forma da lei, o distanciamento entre ensino de línguas e o espaço escolar:

(...) ao determinar como “optativa a matrícula” no ensino de língua espanhola (no artigo 1º) e ao propor a criação de “Centros de Estudos/de Ensino de Línguas Modernas/Línguas Estrangeiras” (nos artigos 3º e 4º) a Lei N. 11.161/2005 “comprova a aderência absoluta” de sua discursividade à memória do processo de “desoficialização” das línguas estrangeiras nas escolas regulares que desencadeou e se desenvolveu (...) a partir das LDBs (p. 61).

Este processo que separa, como já mostrado no capítulo anterior, a língua estrangeira “ruim”, da escola regular, e a “boa”, dos cursos de livres de línguas, será discutido a seguir. É importante ressaltar, contudo, que não só a Lei N. 11.161/2005 oficializa essa distinção, como os próprios PCNs de Línguas Estrangeiras o fazem, ao afirmar as condições insuficientes para o ensino de língua estrangeira nas escolas, em particular na rede pública de ensino, ao afirmar que o ensino de línguas estrangeiras se encontra “descolado” das escolas, embora sustentem a posição de que é função da escola promover o ensino de línguas estrangeiras, enquanto entende que a busca pelos cursos livres de línguas deva ser feito de maneira suplementar “à oferta de Língua Estrangeira dentro do currículo, no sentido de que outras línguas, além daquela incluída na rede escolar, possam ser também aprendidas” (PCNs Ensino Fundamental – Língua Estrangeira, 1998, p. 19). Contudo, ao mesmo tempo em que assume a responsabilidade por tal ensino, afirma novamente a incapacidade de ocorrer um aprendizado pleno, que cubra as quatro habilidades linguísticas<sup>30</sup>, nas condições escolares brasileiras:

---

<sup>30</sup> Alguns estudos em Linguística Aplicada dividem a habilidade linguística em quatro partes que, se dominadas concomitantemente, tornariam um sujeito apto e fluente numa língua, sendo estas habilidades as seguintes: habilidade oral, habilidade auditiva, habilidade de leitura e habilidade de escrita. Esta divisão não será discutida aqui, sendo ela usada apenas por questões pragmáticas, uma vez que isto está presente no discurso dos PCNs analisados.

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 a giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes (*ibidem*, p. 21).

As precárias condições das escolas públicas no Brasil são reconhecidas pelo próprio Ministério da Educação, porém, em seus documentos oficiais, como os PCNs, não são vistas medidas que visam melhorar esta situação: nota-se apenas a constatação destas condições e de como elas dificultam o aprendizado na escola. Com relação ao ensino de língua estrangeira, isso é tomado como uma justificativa para que se dê o ensino de apenas uma habilidade linguística, a de leitura, em detrimento das outras três. A outra justificativa para este ensino fragmentado seria a da “função social das línguas estrangeiras”, as quais não seriam de grande uso pelos brasileiros na sua habilidade oral, como afirma o documento:

No Brasil, tomando-se como exceção o caso do espanhol, principalmente nos contextos das fronteiras nacionais, e o de algumas línguas nos espaços das comunidades de imigrantes (polonês, alemão, italiano etc.) e de grupos nativos, somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país. Mesmo nos grandes centros, o número de pessoas que utilizam o conhecimento das habilidades orais de uma língua estrangeira em situação de trabalho é relativamente pequeno (*ibidem*, p. 20).

O ensino de leitura em língua estrangeira seria, então, privilegiado em detrimento do ensino da habilidade oral, já que aquela estaria, segundo os PCNs, mais relacionada às reais necessidades de uso dos brasileiros de uma língua estrangeira, seja para a leitura de literatura técnica ou de lazer. O documento também afirma o prestígio dado pela sociedade para o conhecimento de uma língua estrangeira, além de ressaltar a importância e o benefício deste aprendizado:

No que se refere ao ensino de línguas, a questão torna-se da maior relevância. Para ser um participante atuante é preciso ser capaz de se comunicar. E ser capaz de se comunicar não apenas na língua materna, mas também em uma ou mais línguas estrangeiras. O desenvolvimento de habilidades comunicativas, em mais de uma língua, é fundamental para o acesso à sociedade da informação. Para que as pessoas tenham acesso mais igualitário ao mundo acadêmico, ao mundo dos negócios e ao mundo da tecnologia etc., é indispensável que o ensino de Língua Estrangeira seja entendido e concretizado como o ensino que oferece instrumentos indispensáveis de trabalho (*ibidem*, p. 38).

Ao afirmar isso, os PCNs se inscrevem na mesma posição dos autores mencionados anteriormente, como Paiva (1996) e Oliveira (1996), que também instrumentalizam o domínio de uma língua estrangeira como forma de se incluir ou de se garantir no mercado de trabalho, de acessar mais informações, etc. Os PCNs afirmam que a língua inglesa é a língua que, nas atuais condições de produção, daria ao aluno o acesso a tudo isso citado anteriormente, afirmando também que este quadro de destaque desta língua se originou após a Segunda Guerra Mundial e que ele pode ainda se reverter, assumindo, dessa forma, outra língua a posição de língua mais importante a ser estudada na atualidade. O texto oficial ainda afirma que é preciso se ter o conhecimento crítico dessa posição alcançada pela língua inglesa, para que se crie contra-discursos contra desigualdades entre países e entre pessoas, porém corrobora para o pré-construído da necessidade injuntiva da língua inglesa, ao lembrar que esta é a língua que permite “ter acesso ao conhecimento em vários níveis (nas áreas científicas, nos meios de comunicação, nas relações internacionais entre indivíduos de várias nacionalidades, nos usos de tecnologias avançadas etc.)” (PCNs Ensino Fundamental – Língua Estrangeira, 1998, p. 49). Embora não seja defendida a exclusividade do ensino de língua inglesa pelos PCNs, é possível afirmar que ela é reforçada pelo próprio documento ao reafirmar sua importância nas atuais condições de produção, justificando, assim, seu ensino nas escolas em caráter quase que exclusivo. Pennycook (1994) aponta que a importância dada pelo sistema educacional de diversos países ao inglês se tornou o mais poderoso meio de inclusão ou exclusão do ensino superior, empregos ou posições sociais hierárquicas.

O documento assume, portanto, a importância do conhecimento de uma língua estrangeira e, ao promover seu ensino (mesmo que de forma precária, dados os motivos já apresentados), tenta amenizar as diferenças estabilizadas na sociedade originadas do mercado por meio de ações políticas (cf. PFEIFFER, 2010). Silva (2007) caracteriza os PCNs como um lugar estratégico para se combater questões sociais como a pobreza, os excluídos e marginalizados da sociedade, atribuindo à educação um sentido específico: “o de vencer o atraso, a barbárie” (p. 151), podendo ser uma forma de dar unidade à ordem social:

Neste sentido, não obstante se tome a língua, como social e heterogênea, o ensino garante a unidade na diversidade adequando o indivíduo à ordem social, mediante noções como a de “comunicação” tomada como transparente e unívoca, com uma

identidade permanente, capaz de estabelecer uma rede de interlocução em que os conflitos e confrontos sociais se dissolvem, apagando e denegando o político (*ibidem*, p. 159).

Pode-se observar que a escola é grande responsável por essa tentativa de unidade social, por ser o espaço de divulgação do conhecimento. Essa tentativa de unificação de currículos, o que levou à produção dos PCNs, é vista como uma tentativa de dar as mesmas condições, as mesmas ferramentas e o mesmo conhecimento aos alunos de todo o país. Como a língua estrangeira é uma dessas importantes ferramentas de inclusão no mercado de trabalho ou na vida social, é possível entender a preocupação do governo em incluí-la no currículo escolar, com o intuito de promover o acesso igualitário dos sujeitos ao que o documento chama de “sociedade da informação”. Paiva (1996) afirma que o inglês, além de promover a ascensão social daqueles que o dominam, também é fator discriminatório, uma vez que os sujeitos que não conseguem se comunicar nesta língua, não terão as mesmas oportunidades que os fluentes em inglês têm, podendo ficar às margens do mercado de trabalho, não conseguir acessar informações, nem realizar viagens turísticas para outros países, por exemplo. É importante ressaltar que os PCNs também consideram a língua estrangeira como algo excludente, que separaria os sujeitos em relações de poder, como é notado neste recorte:

O reverso da medalha, no entanto, é que, ao mesmo tempo em que pode desempenhar esse papel de promotor de progresso e desenvolvimento, a linguagem pode afetar as relações entre grupos diferentes em um país, valorizando as habilidades de alguns grupos e desvalorizando as de outros. Internamente, pode servir como fonte poderosa e símbolo tanto de coesão como de divisão. Externamente, pode servir como instrumento de elitização que capacita algumas pessoas a ter acesso ao mundo exterior, ao mesmo tempo em que nega esse acesso a outras. (PCNs Ensino Fundamental – Língua Estrangeira, 1998, p. 39).

Pode-se observar a importância mercadológica conferida ao domínio de uma língua estrangeira, em especial o inglês, a língua mais usada em transações e negociações internacionais. Este trecho confere uma relação de troca entre a educação e o mercado, conforme afirma Pfeiffer (2010), em que o ensino é visto como ferramenta social e para o trabalho, moldador de currículos e garantia de bons desempenhos que serão trocados por benefícios sociais. Ela afirma:

O valor de troca do conhecimento se sobrepõe ao seu valor de uso, pois é constituído um mercado no qual os desempenhos devem ser visíveis para serem trocados por benefícios sociais. Tal lógica implica em afirmar que melhores currículos garantem melhores desempenhos, nas avaliações e no mercado, cabendo às propostas curriculares prescrever as orientações capazes de projetar as identidades dos docentes para a inserção na cultura da performatividade (*ibidem*, ps. 90-91).

De acordo com a autora, portanto, o papel que os PCNs têm assumido seria o de garantir a elaboração de currículos que garantam o bom desempenho dos alunos frente ao mercado de trabalho, para que ele consiga colher os frutos benéficos desse aprendizado, inscrevendo-se neste meio que valoriza a performance. Contudo, no caso dos PCNs de língua estrangeira, pode-se afirmar que o documento não tem por objetivo tornar os alunos fluentes numa outra língua, não lhes oferecendo todas as ferramentas necessárias (professores bem preparados, materiais apropriados, etc.) para que ocorra esse domínio de outra língua. Os PCNs sabem das dificuldades e debilidades dos ambientes escolares, porém não pretendem melhorar este quadro, praticamente estabilizando-o ao usá-lo como justificativa para fragmentar o ensino de línguas estrangeiras a um domínio mais restrito, o de apenas uma das habilidades linguísticas.

Com este ensino debilitado, focado em apenas uma das habilidades linguísticas, os cursos livres de línguas encontraram um amplo mercado para se expandir em nosso país, e assim fizeram, tendo em vista a proporção alcançada por este setor. Aliam-se a isso todas as considerações prévias acerca do efeito imaginário da importância do inglês como língua estrangeira para que se possa suceder na vida e a estabilização destes sentidos na sociedade contemporânea para que se possa compreender como estes cursos puderam se proliferar de forma expressiva por todo o país.

Como afirma Paiva (1996), uma das principais razões que levam pessoas a estudarem outro idioma é a promessa de “ascensão social” por meio da fluência em mais de uma língua. Recentemente, essa preocupação tem chegado aos pais de alunos cada vez mais cedo, tendo em vista o aumento na procura por cursos de línguas para crianças de 3 anos, ou até mesmo antes dessa idade, em crianças na fase de aquisição de sua primeira língua. Como Pires (2004), citada anteriormente, mostra, a garantia de sucesso profissional e pessoal atribuídos ao domínio do inglês, faz com que os pais matriculem seus filhos cada

vez mais cedo em cursos de línguas estrangeiras. A autora afirma também que essa procura tem movimentado o mercado de escolas e creches brasileiro, uma vez que

(...) os diretores de creches e de escolas de educação infantil começaram a mostrar a consciência de que oferecer ensino de inglês ou de outras línguas estrangeiras a seus alunos é um diferencial que pode interferir na decisão dos pais quanto a qual escola matricular seus filhos. Inglês passa a ser mais uma disciplina especializada, assim como natação, música, informática, balé, entre outras (*ibidem*, ps. 19-20).

O inglês é marcado, mais uma vez, como a língua a produzir mais oportunidades para seus falantes, pautando-nos em toda a discussão preliminar deste capítulo. Isso é o que faz com que as escolas privilegiem a língua inglesa em detrimento de outras, embora isso não seja regulado pela LDB, como mostrado anteriormente.

Contudo, essa busca pelo ensino precoce de línguas é um movimento mais recente, datado de meados de 1960, quando pesquisas começaram a surgir quebrando o paradigma existente na época de que o bilinguismo poderia ser prejudicial para o desenvolvimento da criança. De Groot (2011) mostra que até esse período, o bilinguismo era tido como um empecilho ao desenvolvimento linguístico das crianças, o que não lhes permitiria tornarem-se fluentes em nenhuma das duas línguas sendo aprendidas.

De acordo com a autora, tal visão só seria refutada a partir dos estudos de Peal e Lambert, de 1962, realizados no Canadá com crianças bilíngues (inglês e francês) e crianças monolíngues. O estudo destes autores teria provado que o bilinguismo era, na verdade, bom para a competência linguística e para o funcionamento cognitivo das crianças, contrariando as expectativas. Nos testes realizados por Peal e Lambert (1962), as crianças bilíngues superaram as monolíngues tanto em capacidades verbais, como também nas não verbais, mostrando traços de inteligência superiores aos monolíngues. Tais resultados motivaram os movimentos precursores no desenvolvimento de escolas bilíngues, que se deu no Canadá na década de 1960, como já retratado no capítulo anterior<sup>31</sup>.

De Groot (2011) explicita a alegação contrária a este estudo, a qual afirmava que as crianças bilíngues já seriam mais inteligentes por natureza, o que permitiria que elas se

---

<sup>31</sup> As pesquisas que “provam” haver “traços de inteligência superiores” em crianças bilíngues estão sustentadas por um paradigma epistemológico distinto do desta pesquisa: o positivismo. São estas pesquisas que circulam com força de verdade na sociedade atualmente, fazendo parte constitutiva dos imaginários sobre a presença da língua estrangeira: sua importância e necessidade precoce.

tornassem bilíngues, e não o contrário, o que lhes daria melhores habilidades em testes de inteligência. Porém, estudos subsequentes com crianças de mesmo nível escolar, mesma classe social e de mesmo nível de capacidade cognitiva (medido por meio de testes) teriam comprovado a teoria de que o bilinguismo era benéfico para a inteligência das crianças<sup>32</sup>.

Outras vantagens do bilinguismo, trazidas por De Groot (*ibidem*), pautadas por pesquisas evidentemente behavioristas e que se instauram no imaginário social como verdades transparentes, são um melhor desenvolvimento cognitivo, como, por exemplo, o fato de os bilíngues apresentarem um maior vocabulário em comparação aos monolíngues podendo levar aqueles a uma habilidade maior em pensamento divergente. Além disso, como bilíngues têm que escolher entre uma de suas línguas no ato da comunicação, eles apresentam maior controle cognitivo, ou controle de atenção, o que os tornaria melhores na hora de executar tarefas, sejam estas verbais ou não (*ibidem*).

A autora segue apresentando vantagens ao bilinguismo, como o conhecimento metalinguístico, descrito por ela como a capacidade de manipular e refletir sobre características da língua independente de significado, e de pensar sobre a língua ao invés de através da língua. Isso ocorre por causa de seu duplo ambiente linguístico, que faz com que eles tenham que prestar mais atenção à língua. O bilinguismo ainda retardaria o aparecimento de consequências do envelhecimento nas funções cognitivas, como o mal de Alzheimer, e também aumentaria a capacidade de memória.

De Groot apresenta também algumas das desvantagens encontradas em bilíngues, especialmente em crianças, como a de que elas apresentariam menos vocabulário em cada uma de suas línguas separadas, uma vez que elas possuiriam duas palavras para um mesmo conceito, o que faria com que elas as usassem com menor frequência e as aprendessem de forma menos eficaz. Segundo pesquisas desenvolvidas na área de Psicolinguística, os bilíngues e multilíngues não separam as línguas que eles sabem em compartimentos separados em suas mentes, mas todas elas se misturam e interagem entre si durante a aquisição e a aprendizagem. Evidência para isso seriam os sotaques além da alternância de códigos (*code switching*) que caracterizam a maior parte dos discursos dos bilíngues.

---

<sup>32</sup> Estas pesquisas, novamente, apresentam um paradigma epistemológico positivista, diferente do utilizado nesta pesquisa.

Outras desvantagens apontadas pela autora são o efeito de “na ponta da língua” (*tip of the tongue*), em que o bilíngue se esforça por lembrar uma palavra no idioma desejado, e essa procura ocasiona demora em seu discurso, mesmo que a palavra desejada seja de fato conhecida por ele; e também possíveis problemas com gramática, justamente por usar menos as línguas, o que pode ser melhorado com o passar do tempo e a aquisição de uma fluência mais efetiva em ambas as línguas.

É possível notar que este discurso, disponível no meio acadêmico e que circula pela mídia e pela sociedade com força, coloca a relação entre línguas em termos de vantagens e desvantagens, não considerando a relação de sentidos entre as línguas, as relações de força, as posições-sujeito de seus falantes, etc. O discurso científico aqui, o linguístico, é afetado pelo discurso econômico, prevendo as vantagens e desvantagens de se tornar bilíngue. Este é mais um exemplo do que afirma Pfeiffer (2010) sobre o discurso da eficiência, o qual redireciona os sentidos da educação a uma relação direta com o mercado, ou seja, adquire-se um conhecimento para que se alcance algo maior, para que se possa fazer uma troca deste conhecimento por outra coisa. Esta relação ainda vai ser afetada por outros estudos, os quais vão afirmar a importância do aprendizado de línguas estrangeiras durante a primeira infância, fazendo circular o argumento do “quanto mais cedo, melhor”.

Nessa direção, Pires (2004) afirma que a aprendizagem de um segundo idioma é mais eficaz na infância devido à maior capacidade biológica de aprendizado das crianças em relação à fase adulta. De acordo com a autora, as crianças apresentam maior percepção de contrastes fonéticos, sendo as consoantes melhor percebidas até os doze anos de idade, enquanto que para as vogais isso se dá até os seis meses de vida.

Essa maior habilidade para o aprendizado para uma língua tal qual descrito por Pires, é outorgada por inúmeras pesquisas a este respeito, as quais “evidenciam” a existência de um período crítico (*critical period hypothesis*), uma certa idade até a qual os seres humanos possuem maior sensibilidade para receber *input* linguístico e para que a aquisição de uma língua, seja ela a primeira ou a segunda, seja feita de forma mais completa (DE GROOT, 2011).

De Groot define o período crítico citando Birdsong:

Existe um período de desenvolvimento durante o qual é possível adquirir uma língua, seja ela L1 ou L2, até níveis normais, semelhantes aos nativos. No entanto, uma vez que esta janela de oportunidades passa, a habilidade para se

aprender línguas diminui<sup>33</sup> (BIRDSONG, 1999, p.1 *apud* DE GROOT, 2011, p. 47).

Essa ideia remonta a 50 anos no passado, com pesquisadores como Penfield (1963) e Penfield e Roberts (1959), que acreditavam que crianças eram melhores aprendizes de língua por seu cérebro ainda possuir certa plasticidade, enquanto, com o passar do tempo, o cérebro adquire certa rigidez.

De Groot (2011) afirma que os estudos de Lenneberg (1967) popularizaram e propagaram estas ideias, ao associar o período crítico a um estágio progressivo de lateralização das funções cognitivas no cérebro, processo este que, acredita-se, termina na puberdade. De acordo com estas ideias, ambos os hemisférios do cérebro são semelhantes, mas como consequência de um amadurecimento, ocorre gradualmente a lateralização nas crianças e o hemisfério dominante, geralmente o esquerdo, torna-se responsável pela linguagem. Esse período de lateralização é considerado o período crítico, uma vez que a diminuição de plasticidade cerebral, e seu consequente fim, culmina com o término do estado de plasticidade organizacional.

Pires (2004), em concordância com essa teoria, afirma que quanto mais cedo se dá o processo de aquisição de uma língua estrangeira, maior será a proficiência a longo prazo nesta. Ela exemplifica isso trazendo um estudo de Asher e García (1982) com crianças imigrantes cubanas nos Estados Unidos, aprendendo inglês em terras americanas: dos que migraram até seis anos, 68% tinham sotaque igual aos nativos; entre 7 e 12 anos, esse número diminui para 41%; depois dos 12 anos, esse número cai drasticamente, para os 7%, sendo que 66% deles apresentam um forte sotaque estrangeiro em seu inglês. Isso prova, de acordo com a autora, que para se alcançar um nível de fluência semelhante aos nativos, o processo de aquisição deve ser iniciado até os 6 anos de idade.

De Groot (2011) afirma que um dos problemas provenientes da tardia aquisição de segunda língua é o fenômeno da transferência entre línguas, uma vez que a criança já adquiriu certas construções frasais de sua primeira língua, além de um certo vocabulário e

---

<sup>33</sup> No original em inglês: "there is a limited developmental period during which it is possible to acquire a language, be it L1 or L2, to normal, nativelike levels. Once this window of opportunity is passed, however, the ability to learn languages declines".

gramática. Segundo a autora, isso não ocorre quando a aquisição de uma segunda língua se dá de forma simultânea à primeira (o chamado *bilingual first language acquisition*), já que, embora ao mesmo tempo, a aquisição das duas línguas se dá de forma relativamente independente uma da outra.

Para Pires (2004), a necessidade do ensino de uma segunda língua, mais especificamente o inglês no caso brasileiro, antes mesmo da alfabetização, já está social e historicamente estabelecida, e isto se deve, muito provavelmente, à força com que o discurso destas pesquisas apresentadas anteriormente (sobre o melhor desempenho das crianças no aprendizado de uma segunda língua) circula tanto no meio acadêmico quanto na sociedade em geral. Contudo, existem ainda problemas para a prática deste ensino, como a falta de materiais especializados para crianças ainda não alfabetizadas aprendendo inglês e a falta de qualificação profissional do professor.

Podemos perceber que o “mais cedo” do aprendizado de língua inglesa se relaciona com o mais cedo da aceitação de práticas de mercado. Como disse Pfeiffer (2010), os sentidos da educação estão diretamente relacionados com o mercado, o que faz com se busque no ensino relações de vantagens e desvantagens, exaltando os benefícios de tal prática, assim como ocorre no discurso do marketing. Vende-se um produto, o ensino de língua inglesa para crianças, e vende-se também o que isso garantiria para estas crianças, como melhores condições para se inserir e se garantir no mercado de trabalho, ascensão social, entre outras.

O que sustenta a evidência da necessidade da língua inglesa desde a infância, como visto neste capítulo, é o processo de construção histórica que colocou a língua inglesa nesse lugar de poder, a língua da globalização, produzindo o efeito de língua global (cf. CRYSTAL, 2003). Este processo iniciou-se com o poderio da Inglaterra na época colonial, a qual levou a língua inglesa para diferentes países em diferentes continentes, expandiu-se com a Revolução Industrial, que levava diferentes produtos e máquinas fabricados na Inglaterra, com nomes e manuais de instrução em inglês, e, posteriormente, com a ascensão de uma nova potência mundial, os Estados Unidos, que, depois da Primeira Guerra Mundial, expandiram suas políticas externas e o seu conhecido “*American way of life*” para o mundo todo.

As políticas americanas e britânicas colocaram a língua inglesa em destaque, caracterizando-a como uma das ferramentas mais úteis para se poder consumir em nível global. Afinal, esta era a língua das duas maiores potências coloniais, em seguida industriais e, com o passar do tempo, as maiores potências políticas, econômicas e militares.

Sendo a língua inglesa a língua da globalização, ela passa a se significar como a língua dos negócios, língua da aviação, língua do turismo, língua global e, também, língua da infância e para a infância, colocando-se em evidência sobre as demais como a língua que mais possibilita novas oportunidades. Este processo discursivo sustenta as injunções surgidas ao redor da necessidade de se saber a língua inglesa como língua estrangeira.

Além disso, no que concerne ao ensino infantil, existe um discurso científico que circula por nossa sociedade com força de verdade, que garante o melhor aprendizado de línguas estrangeiras quando na infância. Aliado às injunções mostradas anteriormente, este discurso científico, que sustenta o argumento do “quanto mais cedo, melhor”, está na base discursiva da criação, expansão e difusão dos cursos de língua inglesa para crianças.

Até aqui, foi exposto o processo que levou o inglês a se tornar a principal língua sendo estudada no Brasil (e no restante do mundo), além de como se chegou ao cenário atual de alta demanda por um ensino cada vez mais cedo de língua inglesa na escola. No capítulo a seguir, serão analisados os discursos institucionais e as propagandas de alguns dos cursos livres de línguas através de seus anúncios e de suas páginas institucionais no que se refere especificamente ao ensino de língua inglesa na primeira infância, para que possamos compreender quais discursos estão sendo postos em circulação por estas escolas no país.

### O ensino infantil do inglês hoje no Brasil: um recorte por três centros

#### Uma Introdução

O percurso traçado até aqui mostra que foi sendo construído para a língua inglesa um sentido de necessidade de primeira ordem não só no âmbito educacional brasileiro, como no mundo globalizado como um todo, fazendo parte de um dos efeitos imaginários de uma língua que se constitui, também imaginariamente, como “língua global”, tal qual definida por Crystal (2003) anteriormente. Dessa forma, esta construção histórica produz o efeito do inglês como a língua mais popular de divulgação científica, do turismo, língua oficial de diversas organizações internacionais, além de ser a língua mais divulgada por meio de filmes, músicas e séries de TV. Este efeito da língua inglesa como necessidade permitiu que as escolas particulares brasileiras acrescentassem esta língua em seus currículos desde muito cedo na vida escolar das crianças, às vezes desde o início do aprendizado nestes estabelecimentos<sup>34</sup>. Embora não haja regulamentação oficial por parte de políticas públicas para a prática de ensino de inglês para crianças – lembrando-nos que a própria LDB obriga o ensino de Língua Estrangeira apenas a partir do primeiro ano do ensino fundamental II, e sem determinar qual ou quais seriam estas línguas, salvo pelo qualificativo ‘moderna’ em “língua estrangeira moderna”, tal como vimos no capítulo anterior –, as condições político-ideológicas constituídas pelo processo de construção histórica do inglês como língua necessária permitiram que se difundissem a demanda e a oferta destes cursos infantis de língua inglesa, bem como a inclusão desta disciplina, na rede privada, nas séries anteriores ao que determina a LDB.

O próprio Estado, portanto, oferece um espaço propício para que a iniciativa privada disponibilize seus “produtos” como forma de diferenciação (cf. GARCIA, 2011), uma vez que não há uma regulamentação na forma da lei para o ensino de língua estrangeira desde a primeira infância, não havendo, assim, a inclusão desta disciplina no currículo escolar das crianças em seus primeiros anos escolares na educação pública. Este ensino de inglês estabelece relações de poder, colocando os alunos da escola particular, os quais têm acesso

---

<sup>34</sup> Ver a este respeito Lima, 2004.

a este por meio do consumo, em situação superior aos alunos do ensino público, no qual se percebe a ausência deste ensino. Estabilizam-se, dessa forma, posições hierárquicas na sociedade brasileira, uma vez que as crianças pobres, dependentes do ensino público, não terão acesso do mesmo modo ao ensino de língua inglesa que na sociedade contemporânea, cuja formação discursiva dominante é a da globalização, instrumentaliza seus falantes, dando-lhes maior acesso ao que é produzido e consumido em nível global. Como diz Pennycook (1994), as relações desiguais no mundo fazem da língua inglesa uma língua de poder. Garcia (*op. cit.*) afirma que há um jogo tenso aqui de exclusão-inclusão, uma vez que o Estado inclui grande parte da população através de amplo oferecimento de ensino, mas ao mesmo tempo a exclui, por não oferecer qualidade de ensino, mantendo a distância entre o povo e a elite. Isto promove, na formação discursiva da globalização na qual o ensino é significado enquanto uma mercadoria, a exclusão daqueles que não têm condições de estudar a língua inglesa desde cedo. De acordo com Garcia (*ibidem*, ps. 60-61):

Essa dinâmica, não apenas propicia a exclusão dos que não têm acesso aos padrões de consumo das elites, mas também os veicula e legitima, assumindo-os como dados da realidade para a garantia de expressividade de mercado, promovendo, assim, um ideário da infância como lugar único de diferenciação cognitiva. Dessa maneira, enquanto o Estado faz uso de categorias pouco definidas de processos para definir sua ação com relação à criança, o mercado educacional a transforma em produto, e exclui os menores, os abandonados e os pobres, que não podem consumir a infância fértil do aprendizado.

O ensino de língua inglesa na primeira infância fica, então, restrito às escolas bilíngues, escolas internacionais e aos cursos específicos de línguas estrangeiras, sendo estes oferecidos quase que exclusivamente pela rede particular, ou seja, pelo consumo, alinhando seus sentidos aos do mercado neoliberal da globalização. Dessa forma, o imaginário de aluno destes cursos desliza para o de cliente (consumidor), o qual consome o ensino infantil de língua inglesa para poder consumir no nível global (*ibidem*). No caso do ensino de língua inglesa, o quadro se afunila mais ainda: o pré-construído de que não se aprende língua estrangeira na escola regular, seja pela estrutura escolar, pela preparação docente ou pelo currículo adotado, extrapola os limites da rede pública, atingindo também as escolas particulares de ensino regular, perpetuando-se o imaginário de que o lugar de LE não é na escola regular. Isto possibilita a grande dominação dos cursos livres de línguas estrangeiras e das escolas bilíngues e internacionais no ensino desta disciplina.

Como também afirma Garcia (*ibidem*), por não haver nenhuma regulamentação na forma da lei, o ensino de inglês para crianças nas escolas particulares têm certa liberdade, o que as torna um lugar sem normas. Se, portanto, não há normas, esse tipo de ensino se configura pela divergência entre práticas pedagógicas e metodológicas, sendo seus objetivos os mais variados de uma escola para outra. Além disso, muitas vezes, os objetivos ou o foco deste ensino não ficam claros, uma vez que o que é mais divulgado pelos estabelecimentos que oferecem tais cursos são os cursos em si, não seus métodos nem seus objetivos. Lima (2004) afirma que nem as escolas especificam suas metas com o ensino cada vez mais cedo de inglês, nem os pais sabem o que cobrar desses cursos:

Não fica claro para ambos, pais e alunos, se a inclusão da Língua Inglesa desde cedo é para tornar os alunos capacitados a prestar o exame Vestibular, torná-los bilíngues ou, ainda, dar-lhes condições de lidar com a língua em suas habilidades escritas ou orais (p.36)<sup>35</sup>.

É notável o número de escolas e creches particulares que fazem uso do ensino infantil de inglês como um diferencial para atrair um público maior. A divulgação destes cursos torna-se uma grande arma publicitária para as escolas que querem se diferenciar da concorrência e, para isto, diferenciam as crianças que estudam inglês desde cedo daquelas que não o fazem, apontando diversos “benefícios” que o conhecimento de uma língua estrangeira traria, tendo o inglês seu lugar de destaque, tais como ascensão social e profissional, ou ainda enquanto elemento estratégico que aumenta as chances de estudar no exterior, que possibilita maior acesso à informação e tecnologia, e que permite fazer turismo (PAIVA, 1996). Estes benefícios do aprendizado de língua inglesa para crianças seriam imediatos, como se a criança fosse fazer uma entrevista de emprego ou uma viagem internacional em breve (GARCIA, 2011). O inglês não seria, portanto, algo que abriria outras práticas e possibilidades ao sujeito pela própria experiência de estar em outra língua na relação com a sua língua. Ao contrário, o inglês é tomado como uma ferramenta – um elo intermediário – que garantiria de maneira automática o acesso a tudo isso acima mencionado, uma vez que as escolas de línguas enfatizam o imaginário de que o inglês garante, ao sujeito, acesso a tudo, o que faz parte do discurso da globalização (ORLANDI,

---

<sup>35</sup> Apesar de não ser o objetivo desta dissertação de mestrado, deixamos claro que para nós, como analistas de discurso, ensinar uma língua tem objetivos muito distintos destes restritos às habilidades designadas por uma certa tradição em LA ou a resultados pragmáticos como o vestibular.

2012) que tem como língua principal o inglês. O que estamos apontando é que estas escolas não têm o foco na língua estrangeira nela mesma, ou no fato de que lidar com o conhecimento em relação a uma outra língua afeta o sujeito em suas práticas languageiras, no retorno à própria língua, em seus processos de subjetivação e identificação. O inglês é apenas um meio necessário para alcançar algo outro que não está na língua em si: o sucesso, o dinheiro, o emprego, o mundo<sup>36</sup>.

Pennycook (1994, p. 15) afirma que “(...) não podemos reduzir questões de língua a noções psicológicas e sociais como motivação instrumental e integrativa, mas temos que explicar até que dimensão a língua está encravada em batalhas sociais, econômicas e políticas”<sup>37</sup>. Ele diz que, desde os anos de 1950, as políticas americanas e britânicas de estabelecer o inglês como uma “segunda língua universal” foram uma forma de proteger e promover os interesses capitalistas, sendo o ensino de inglês o resultado da dominação política, econômica e cultural de uma parte do mundo (os países ditos de Terceiro Mundo ou em desenvolvimento) por outra (países de língua inglesa, a Inglaterra até o século XIX e os Estados Unidos a partir do século XX).

Os sentidos que sustentam a necessidade imaginária de aprendizagem da língua inglesa pelas crianças são afetados pelo argumento de benefícios do mercado. E é preciso que não deixemos de nos lembrar que o objeto de aprendizagem não é qualquer um, mas sim a língua inglesa, que é, como discutimos no capítulo 3, a partir de Orlandi (2012), a língua da formação discursiva da globalização. Esta globalização, cuja forma política, ainda segundo Orlandi (*ibidem*), “é a de apagar, ao menos imaginariamente, os limites histórico-políticos e sócio-culturais da relação Estados/Nações”. Ao se transpor estes limites, as relações de poder irão determinar a configuração do mundo contemporâneo, sob um argumento globalizador, que pratica a segregação e valorização de uma cultura, de uma forma política, de uma língua, produzindo a injunção ao uso para não ficar à margem da dita sociedade mundial.

---

<sup>36</sup> Não podemos deixar de fazer remissão à tese de doutoramento de Mariza Vieira da Silva (1998) quando nos mostra que a escolarização, o ensino, não era um fim em si mesmo na política da colonização brasileira, mas sim um meio de catequizar e, portanto, de administrar o território.

<sup>37</sup> No original em inglês: “(...) we cannot reduce questions of language to such social psychological notions as instrumental and integrative motivation, but must account for the extent to which language is embedded in social, economic and political struggles”.

Por isso o argumento do “quanto mais cedo, melhor”, embora tenha encontrado bases pedagógicas para circular pelo mundo, acaba ganhando força pelas necessidades de mercado com as quais os pais de crianças se confrontam e tanto temem. Temor, este, da segregação e, conseqüentemente, do fracasso. Por isso, Garcia (2011, p. 133) afirma:

O enunciado “quanto mais cedo, melhor”, atravessa todos os dizeres, para fazer crer na necessidade de consumo imediato do bem inglês para crianças, a fim de dar pronto início à diferenciação entre os estabelecidos que têm acesso à língua estrangeira e portanto ao sucesso, e os *outsiders*, que sofrerão exclusão por não serem funcionais no mercado capitalista de acumulação flexível.

A partir deste cenário, será realizada, como já dito antes, a análise dos *slogans* e das descrições de cursos de língua inglesa para crianças de três escolas de línguas estrangeiras: Fisk, Red Balloon e Yázigi. Nesta análise, serão levantados os processos de significação que estão na base da rede discursiva que sustenta a evidência do inglês como língua estrangeira a ser ensinada desde a primeira infância, observando os argumentos que as referidas escolas fazem circular para alavancar a busca por seus cursos infantis e atingir seu “público alvo”, vendendo a necessidade do ensino de língua inglesa cada vez mais cedo. Mostramos como as escolas analisadas se inscrevem na formação discursiva da globalização, oferecendo seus cursos enquanto produtos mercadológicos com benefícios muito específicos, como sucesso, conquistas, domínios, garantia de um poder acima dos demais, que têm, como um dos resultados mais direto, a adaptação e inserção destas crianças no mercado de trabalho. Dentro desta formação discursiva da globalização, que sustenta esta prática, mostramos que há, também, outros discursos que sustentam o argumento do “quanto mais cedo, melhor” afetados por esta formação discursiva, como o discurso científico, que coloca o ensino de língua inglesa para crianças numa relação de benefícios e vantagens, por considerar a tenra idade o momento mais oportuno para que se dê o aprendizado de línguas. Percebe-se, assim, o funcionamento discursivo do argumento aqui analisado: se argumentar é antecipar, aqui o resultado do ensino infantil de língua inglesa seria antecipado, baseado na memória discursiva do discurso científico que circular com força de verdade absoluta. Portanto, ao usar deste argumento para “vender” esta prática de ensino, as escolas estão na verdade vendendo o que se oferta como resultado deste, o sucesso, os “benefícios” que lhe são característicos.

Um dos pontos de ancoragem para esta nossa compreensão foi a análise das justificativas, das escolas selecionadas, para a oferta dos cursos de língua inglesa para a primeira infância apresentadas em seus *websites* e por meio de alguns de seus anúncios publicitários. Outro ponto de ancoragem foi o de analisar a história de cada uma das escolas em questão narrada por elas próprias em suas páginas institucionais. Trata-se, pois, de um relato institucional que recorta a memória de um modo muito específico. De nosso ponto de vista, este discurso institucional estabiliza uma memória institucional (cf. PÊCHEUX, 1994) que é parte integrante das condições de produção deste argumento disponível do “quanto mais cedo melhor” que acompanha a evidência do ensino do inglês como LE no Brasil, modernamente.

### **As escolas**

As três escolas aqui analisadas disponibilizam sua história, seus “valores”<sup>38</sup> e seus cursos por meio de *websites*. Estes materiais serão aqui descritos e analisados. De acordo com Garcia (*ibidem*), os *websites* são lugares de construção e divulgação da visibilidade dessas instituições, nos quais “suas regras e valores se tornam conhecidos do público-alvo” (p. 66). Os dizeres apresentados nestes locais podem ser considerados como uma modalidade de discurso institucional, portanto, caracterizando um movimento “essencial na construção da legitimidade e historicidade das instituições, pois permite que elas tornem suas *práxis* e interesses conhecidos, gerando, assim, um efeito de reconhecimento, de ‘já-lá’, naturalizando suas práticas” (*ibidem*, p. 66).

Estes *websites* serão, então, considerados como as condições de produção em sentido estrito, tal qual definido por Orlandi (2007), que se referem às circunstâncias de enunciação, ao contexto imediato. O suporte material de divulgação das escolas é considerado relevante, por se tratar justamente da *internet*, a qual possibilita grande visibilidade das escolas, ao mesmo tempo em que se constitui como o lugar próprio da circulação da língua inglesa, uma vez que, no mínimo, 80% da informação ali estocada encontra-se em inglês (cf. CRYSTAL, 2003), como já mostrado em capítulo anterior. As condições de produção em sentido amplo, também definidas por Orlandi (*op. cit.*), incluem o contexto sócio-histórico, ideológico, constituindo-se como aquelas que trazem “para a

---

<sup>38</sup> Conforme consta em suas páginas e nos lembra o discurso do planejamento estratégico empresarial tão disponibilizado modernamente.

consideração dos efeitos de sentidos elementos que derivam da forma da nossa sociedade” (*ibidem*, p. 31). Neste sentido, encontram-se a criação e a expansão de tantos centros de ensino de línguas estrangeiras em nossa sociedade, além dos discursos que circulam para sustentar a necessidade do aprendizado de uma língua estrangeira, em especial, o inglês, e como essa necessidade tem se configurado por uma busca pelo aprendizado cada vez mais cedo, tendo em vista o mercado globalizado contemporâneo. Além disso, a própria história da criação de cada uma das escolas aqui analisadas é relevante para que se entenda essas condições de produção em sentido amplo, uma vez que estas surgiram em momentos históricos marcados por políticas linguísticas diversas, além de serem exemplos da naturalização da necessidade injuntiva da língua inglesa na sociedade brasileira.

A primeira escola considerada é a Fisk<sup>39</sup>. O primeiro centro de ensino com o nome Fisk foi inaugurado em São Paulo, capital, em julho de 1958. Segundo o relato institucional, este primeiro centro foi fundado por Richard Hugh Fisk, um americano que havia vindo para o Brasil em visita no ano de 1950. Ainda de acordo com o relato, Fisk resolvera ficar no país e começou a lecionar inglês para obter renda. Ele, nascido em Tanbridge, Vermont, Estados Unidos, em 3 de setembro de 1922, havia se formado em *International Relations* e conseguido o título de *Master of Arts*, pela *School of Advanced International Studies*, Johns Hopkins University, em Washington D.C..

Neste relato, o leitor fica ciente de que, quando fundou a primeira escola Fisk, em 1958, seu fundador também elaborou materiais e metodologias próprios, pautados na resolução de dificuldades encontradas pelos alunos brasileiros ao aprender inglês. Aqui percebemos que a escola possuía uma autonomia com relação ao seu método e às suas práticas de ensino, além de ter desenvolvido um material próprio pensado diretamente num público brasileiro aprendendo inglês. Consideramos isso relevante, uma vez que aponta para o fato de a escola pensar na relação que está sendo estabelecida entre a língua portuguesa e a língua inglesa sendo aprendida, o que traz junto a materialidade, a história e o modo de constituição do sujeito brasileiro através da língua. Segundo o relato, o método ganhou fama de ser eficaz para o aprendizado da língua inglesa, o que fez com que a procura por seu curso aumentasse e permitiu que Mr. Fisk abrisse mais escolas filiais em

---

<sup>39</sup> **FISK**. Disponível em: < <http://www.fisk.com.br/2011/www/default.htm>>. Último acesso em 23 de ago. de 2012.

São Paulo. Logo seu empreendimento tornou-se grande e ele passou a autorizar que outras pessoas, em outros estados, usassem o método e o nome Fisk, originando assim, em 1962, sua rede de franquias, as Escolas Autorizadas Fisk (Franchising). Podemos dizer que sua rede de franquias fora iniciada num período fértil para o crescimento das escolas de línguas no Brasil, coincidindo com o crescimento geral das escolas de línguas estrangeiras no país, como mostrado no Capítulo 2. Como já mostrado anteriormente, no início da década de 1960, o ensino de língua estrangeira nas escolas estava numa situação caótica, com poucas aulas durante a semana e um caráter secundário na educação. Com o regime militar, a economia voltava-se para o exterior, especialmente para os Estados Unidos, o que fez com que fosse necessário ter falantes de língua inglesa no país. Contudo, na década de 1970, a escola assumiu caráter profissionalizante, o que contribuiu para a degradação do ensino de línguas estrangeiras nas escolas públicas. Estes fatores permitiram a expansão dos centros de ensino de línguas estrangeiras, como a Fisk, que passou a se desenvolver em esfera nacional, chegando aos anos 1980 com mais de 400 escolas por todo o país.

A matriz da franquia está localizada na cidade de São Paulo, e é a responsável pela criação de campanhas publicitárias, elaboração de novos métodos e livros didáticos, treinamento e reciclagem de profissionais, fiscalização das franquias, além de criação de eventos integrados entre todas as unidades Fisk. O número de escolas foi crescendo continuamente e hoje em dia são mais de 1000 unidades, espalhadas por todo o Brasil, e também presentes na Argentina, Bolívia, Angola, Chile, Paraguai e Japão.

Em 1992, foi criada a Fundação Richard H. Fisk, a qual é responsável por todas as escolas Fisk, pelas escolas da rede PBF, escola especializada no ensino infantil de língua inglesa, adquiridas por Mr. Fisk em 1983, pela gráfica Support, gráfica própria que imprime e monta os materiais didáticos e publicitários da fundação, e pela Larry Publicidade e Propaganda, empresa própria de publicidade e propaganda das escolas Fisk. O fato de a Fundação Richard H. Fisk possuir desde a gráfica, onde serão impressos seus materiais, até a agência de publicidade, que produzirá suas campanhas institucionais, garante a ela uma autonomia que nenhuma das outras escolas analisadas aqui possuem, uma vez que todo o processo, da elaboração de materiais, à sua impressão, distribuição e sua visibilidade na mídia são controladas pela Fisk. De acordo com o *site* da empresa, a missão da fundação é

Produzir programas educacionais a fim de promover o ensino com total qualidade e responsabilidade social, contribuindo para o desenvolvimento intelectual e cultural de alunos, professores e colaboradores.

O enunciado acima não faz referência à língua inglesa, embora se trate de uma escola de língua estrangeira. Este se configura, portanto, como um lugar mercadológico, com o objetivo de atribuir valor à marca Fisk. O enunciado oferecido pela escola advém do marketing e de suas práticas de valorização e enaltecimento da marca sendo vendida, como tentativa de se aproximar de seu “público alvo” ou de garantir a permanência de seus clientes já atendidos. Dessa forma, o enunciado e seus sentidos estão vinculados ao mercado de consumo e não a discursos pedagógicos acerca do ensino/aprendizagem de língua inglesa. Isso fica marcado nas formas materiais ‘total qualidade’ e ‘responsabilidade social’, por exemplo, filiadas ao discurso empresarial que se inscreve em uma memória discursiva de “qualidade total” e “agregar valor” (com a responsabilidade social, por exemplo), formas que circulam de maneira substantiva no espaço discursivo empresarial.

Desde 2002 a escola tem recebido anualmente o prêmio “Selo de Excelência em Franchising”, pela ABF, a Associação Brasileira de Franchising, além de ter recebido nos anos de 2008, 2010 e 2011 o prêmio de “Melhor Franquia do Brasil no Segmento de Idiomas” concedido pela revista Pequenas Empresas & Grandes Negócios, que, segundo a página institucional, são dois importantes e tradicionais prêmios do setor, que reconhecem a qualidade dos serviços de diversas franquias anualmente no Brasil. A página ainda informa que Mr. Fisk já foi homenageado pelos seus serviços prestados à educação e cultura, recebendo em 1997, pela Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro, o título de “Cidadão do Estado do Rio de Janeiro”, e em 2003, o título de “Cidadão Paulistano”. Vemos portanto que a rede de franquias que configura a escola Fisk a qualifica, neste discurso institucional. É a franquia e o discurso empresarial que dão atributos positivos à escola.

A escola também oferece cursos de língua espanhola e desde 2010 oferece cursos de informática e língua portuguesa para brasileiros. Em 2012, lançou um novo curso especial para os eventos esportivos a serem realizados no Brasil, a Copa do Mundo de 2014 e as Olimpíadas de 2016. Este curso oferece aulas de aprimoramento em língua inglesa para aqueles que estão interessados em se comunicar com os estrangeiros que visitarão o

país para os referidos eventos. A rede Fisk também realiza exames de certificação internacional, como TOEFL® ITP e IBT, ambos testes importantes no cenário de avaliação da língua inglesa como língua estrangeira, os quais são reconhecidos em mais de 8.500 colégios, universidades e agências em mais de 130 países, incluindo Austrália, Canadá, Reino Unido e os Estados Unidos, sendo muitas vezes requisitos para que se possa estudar e/ou trabalhar em um destes países<sup>40</sup>. O primeiro é usado para avaliar a capacidade dos candidatos de uso da língua inglesa em contextos acadêmicos, enquanto o segundo tem por finalidade analisar o grau de fluência em inglês por pessoas que aprenderam esta língua como língua estrangeira. Além desses dois exames, a Fisk também aplica o TOEIC®, o qual avalia a proficiência em língua inglesa em contextos de negócios.

Ainda de acordo com o *website* da Fisk, a “visão” da empresa é “Ser no segmento de educação um referencial pela atuação de qualidade e respeito”, e seus “valores” são “Ética, Transparência, Comprometimento e Responsabilidade”. É interessante notar que a Fisk, uma escola de línguas, não coloca a forma material “língua” em sua visão. Em detrimento a esta, ela se refere ao “segmento da educação”, que envolveria outras áreas de conhecimento que não só o aprendizado de uma língua estrangeira. Isto pode ser atribuído ao fato de que, em 2008, quando a escola criou seu curso de informática e de Português para Brasileiros, deixou de ser, institucionalmente, uma “escola de idiomas”, para se transformar num “centro de ensino”, como é dito em sua página na *internet*:

Fisk deixa de ser uma escola de idiomas, incorporando o curso de Informática e Português para Brasileiros, tornando assim um centro de ensino cada vez mais competitivo, a fim de atender a demanda e necessidades do público que em busca de conhecimento aderiu aos novos cursos e continuam sendo um sucesso na rede.

Podemos perceber que o sentido de “idiomas” que a escola apresenta é a de língua estrangeira, ou seja, línguas que não são nacionais ou oficiais no país, como é o caso do inglês e do espanhol no Brasil, mas com a espessura semântica já comentada no capítulo terceiro: idioma é um objeto a ser usado. Ao inserir o curso de Português para brasileiros, a língua oficial do país, a Fisk deixa de se autodenominar “escola de idiomas”. Parece haver um ruído, não é possível dizer do português enquanto língua nacional e oficial que será ensinado a brasileiros (ou seja, não se trata de português para estrangeiros) com o sentido

---

<sup>40</sup> TOEFL®. Disponível em: < <http://www.ets.org/toefl>>. Último acesso em 23 de out. de 2012.

dados a idioma, o que exige o deslocamento para “centro de ensino”. Claro, o curso de informática também sustenta este deslocamento. Mas o mais importante a ser observado é que as línguas vão sendo apagadas em suas especificidades neste deslocamento da posição da Fisk justificado pelo aumento de “competitividade”, pela “demanda e necessidade do público”. Há outro interessante movimento: a Fisk deixa de ser o local de representação e apresentação da cultura, história e língua do outro, do que vem de fora, para brasileiros e passa a tratar também da cultura, história e língua do Brasil para brasileiros.

A segunda escola analisada é a Red Balloon<sup>41</sup> que, segundo informações disponíveis em sua página institucional, está no mercado brasileiro há 40 anos, ou seja, desenvolveu-se na década de 1970. A escola criou cursos especializados no ensino de inglês para crianças e adolescentes, fazendo uso de uma metodologia própria, visando exclusivamente seu público alvo. Embora tenha desenvolvido seus próprios materiais, a escola não conta com uma rede autônoma de produção, distribuição e propaganda como a Fisk, terceirizando estes serviços. De acordo com as informações oferecidas pela própria instituição em seu *website*, o ensino de língua inglesa é feito por meio de atividades lúdicas, como teatro, música, arte e passeios, com o fim de ensinar inglês e despertar nas crianças a vontade de aprender a nova língua que está sendo apresentada a elas.

No relato, somos informados de que a primeira unidade Red Balloon foi criada na região do Pacaembu, em São Paulo. Hoje, a escola conta com 26 unidades por todo o Brasil, em 5 estados diferentes, incluindo o Distrito Federal. São 17 unidades no estado de São Paulo, em 5 cidades diferentes; 2 no Rio de Janeiro, sendo uma na capital e outra em Niterói; 3 unidades em Minas Gerais, em 2 cidades; 2 unidades em Brasília; 1 unidade em Campo Grande, no Mato Grosso do Sul, e 1 unidade em Fortaleza, Ceará. A Red Balloon também funciona no sistema de franquias, assim como a Fisk, mas limita sua atuação ao Brasil.

A escola disponibiliza cursos para crianças a partir dos 3 anos de idade. A metodologia da Red Balloon estaria dividida, segundo sua página institucional, da seguinte maneira: dos 3 aos 6 anos, as crianças desenvolvem a compreensão e produção oral, por meio de histórias, vídeos e músicas; nos estágios seguintes, o grau de dificuldade aumenta

---

<sup>41</sup> **RED BALLOON**. Disponível em: < <http://www.redballoon.com.br/Default.aspx> >. Último acesso em 27 de ago. de 2012.

de acordo com o desenvolvimento cognitivo das crianças, sendo que a partir dos 8 anos, por exemplo, os alunos começam a ler e a escrever em inglês, até que, por volta dos 16 anos de idade, eles atingem o nível avançado da língua inglesa. É interessante observar que, enquanto a Red Balloon disponibiliza sua metodologia em seu *website*, a Fisk não faz o mesmo. Este silenciamento da escola permiti-nos entender que, no caso da Fisk, a escola oferece um produto e tenta vendê-lo a partir de seus anúncios publicitários, que o coloca como superior aos demais, mas não explicita as “qualidades” ou o próprio “funcionamento” daquilo que é anunciado, trazendo apenas a garantia de um resultado final: o aprendizado da língua inglesa.

A escola afirma que, além de oferecer os cursos de inglês, é também um centro autorizado para a aplicação do exame de proficiência de Cambridge, um dos mais importantes exames de certificação em língua inglesa do mundo. Tal exame atesta o conhecimento da língua por parte dos alunos em diversos níveis e tem como entidade responsável pelo certificado a Universidade inglesa de Cambridge, o que comprova a filiação da escola com a língua e a cultura britânicas.

Em 2010, a Red Balloon inaugurou sua primeira Escola Infantil Bilingue, para crianças de 1 a 4 anos, localizada próximo ao estádio do Pacaembu, em São Paulo. A escola faz uso de diversas abordagens metodológicas, extraindo, segundo texto informativo de sua página na *internet*, o melhor de cada uma delas, adaptando-as às necessidades específicas de cada aluno. Trata-se do primeiro contexto escolar destas crianças, a pré-escola, e elas já estão sendo inseridas num ambiente bilingue, sendo preparadas para a alfabetização tanto em língua portuguesa, quanto em língua inglesa.

De acordo com o *website* da escola, os alunos sempre são o foco do ensino, respeitando suas necessidades e habilidades. A escola tem como “valores” o compromisso com a verdade e a ética e prima pela qualidade e melhoria ininterrupta de sua metodologia. A “visão” da escola é ser uma referência no ensino da língua inglesa para crianças e adolescentes e também na qualificação de seus profissionais. Diferentemente da Fisk, a “visão” da Red Balloon apresenta a forma material “língua”, limitando sua atuação não só ao campo linguístico, como também a apenas uma língua estrangeira, a inglesa. Os fatos materiais de encontrarmos a metodologia e a língua materializada no interior da visão

expressa pela página institucional indica-nos uma posição-sujeito institucional diferente daquela configurada no discurso institucional da Fisk.

A terceira e última escola analisada é o Yázigi<sup>42</sup>, cujo primeiro centro de línguas sob este nome surgiu em São Paulo, em 1950. De acordo com informações publicadas em seu *website*, a escola foi fundada por César Yázigi, que a nomeia, e Fernando Heráclio Silva. A escola conta atualmente com 420 unidades, espalhadas pelas grandes cidades e capitais de todo o país. A rede tem aproximadamente 180 mil alunos por ano, e conta com cerca de 4 mil funcionários.

Segundo o relato institucional, César Yázigi, muitos anos atrás, deixou a rede de escolas para a família de seu sócio, Fernando Heráclio Silva, e regressou aos Estados Unidos, onde faleceu anos depois. A família Silva continuou a ampliar a marca Yázigi e atualmente seu presidente é Alexandre Silva, sobrinho de Fernando Silva. Segundo este relato, trata-se da primeira escola a usar o método de franquias, sendo que um de seus ex-presidentes, Ricardo Young Silva, filho de Fernando Heráclio Silva, também é o fundador da Associação Brasileira de Franquias (ABF). Em 2010, continua o relato, a escola foi adquirida pelo Grupo Multi Holding, uma multinacional brasileira que é qualificada por este relato como uma das maiores no ramo de línguas, informática e cursos profissionalizantes. O grupo, segundo informações presentes na página oficial do Grupo Multi Holding<sup>43</sup>, surgiu em 1987, com a fundação da primeira escola Wizard e, além de expandir o número de escolas desta marca, criou outra, a Alps, além de adquirir mais algumas, como a Skill e a Quattrum, sendo esta última focada no ensino de inglês para o público infantil. Também fazem parte do grupo escolas profissionalizantes, como Microlins e People<sup>44</sup>.

O Yázigi, além dos cursos de inglês, os quais podem ser iniciados desde os três anos de idade, oferece também cursos de espanhol e de português para estrangeiros, sendo que algumas unidades Yázigi oferecem também outras línguas. O material é exclusivo do Yázigi e foi desenvolvido por sua coordenação pedagógica, mantendo-se sua relativa

---

<sup>42</sup> **YÁZIGI**. Disponível em: < <http://www.yazigi.com.br/sobre-a-marca>>. Último acesso em 31 de ago. de 2012.

<sup>43</sup> Disponível em: <<http://www.mh1.com.br/A-Empresa>>. Último acesso em 3 de abr. de 2013.

<sup>44</sup> Como já mencionado anteriormente, este é um quadro relevante, e que merece análise, a ser feita em trabalho posterior.

autonomia com relação às demais escolas do grupo ao qual pertence. Nesse relato, comparece um enaltecimento da escola que afirma ter sido a pioneira na inclusão efetiva da *internet* em sala de aula para o ensino de inglês, e de ter sido a criadora de um portal de ensino de inglês *on-line*, o *House of English*.

O Yázigi também afirma possuir uma política de responsabilidade social muito ampla e concreta, o que lhe conferiria um certo diferencial no mercado de ensino de línguas. Segundo a escola, o Yázigi tem por objetivo formar “cidadãos” e se propõe, por meio de parcerias, projetos e campanhas, a desenvolver o crescimento sustentável, no desenvolvimento do meio ambiente e da sociedade. Como se vê, a língua também é apagada nesse discurso institucional filiado, assim como o da Fisk, a um discurso empresarial.

Alguns dos parceiros da escola são a Fundação ABRINQ, o WWF Brasil, o Instituto Akatu e o Instituto Ethos, entre outros. Um dos projetos desenvolvidos pela escola é o “Projeto Cidadãos do Mundo, Inglês para a Comunidade”, que conta com o apoio de professores contratados, voluntários, ONGs e governos regionais para levar aulas de inglês a pessoas de comunidades carentes, atendendo mais de 3 mil alunos. Observamos aí que a relação não é via oferta de bolsas, mas de trabalho voluntário e de professores contratados que vão até o que é designado de “comunidades carentes” e dão aula. Em que condições, de que modo, não fica especificado na página institucional.

A escola ainda oferece cursos específicos para os exames de certificação de fluência em língua inglesa, como o TOEFL® IBT e o TOEIC®, além do curso para o exame de fluência em língua espanhola, o DELE – Diploma de Espanhol como Língua Estrangeira, mas não é um centro certificado para a aplicação destes exames.

As três escolas se configuram como redes de franquias que, embora seja um sistema similar, não é equivalente devido ao *modus operandi* e as especificidades de cada escola (a Fisk tem uma Fundação, com sua gráfica própria, por exemplo), além de suas exigências mínimas para abertura de novas unidades franqueadas e do próprio número de franquias que cada uma tem. Todas, porém, buscam por uma homogeneização, através da padronização da arquitetura de suas escolas, das cores, do layout das vitrines, do uniforme de seus funcionários, etc. que passa pelo lugar de um comércio, como ocorre com franquias de outras marcas e produtos, como McDonald’s e O Boticário, por exemplo. Esse lugar de

homogeneização pela venda de um produto está muito mais significado numa franquia no imaginário, o qual trabalha centralizando o nome da marca, embora não se garanta, necessariamente, a unidade de ensino. Há uma tentativa de centralização por parte das matrizes de cada escola, que promovem diretrizes, o que não permite que cada unidade seja autônoma. Porém, mesmo centralizado, é impossível haver um controle total e poder garantir a estabilidade de um projeto teórico, pedagógico e metodológico em torno do ensino de língua estrangeira, tornando esta estabilidade mais rarefeita.

Podemos colocar em relação estes relatos institucionais e o que vimos compreendendo nos capítulos anteriores sobre a institucionalização do inglês como LE no Brasil. A partir dos relatos levantados, é possível afirmar que a criação e a expansão destas escolas de línguas se deram em momentos em que a política linguística brasileira, concernente ao ensino de línguas estrangeiras na escola regular, gerava, de alguma forma, insatisfação quanto a seus resultados, como mostrado no capítulo 2. Na década de 1950, época do surgimento da primeira escola Yázigi e quando Mr. Fisk se estabilizou no Brasil, estava em voga um culto ao nacional, com repúdio ao internacional, posto em prática pelo então presidente reeleito, Getúlio Vargas. O próprio Vargas já havia imposto uma política de repressão linguística e cultural aos imigrantes durante o Estado Novo. Esta política silenciava os outros, mas permitia a língua inglesa, devido à influência capitalista que os Estados Unidos exerciam no Brasil desde o fim da Segunda Guerra Mundial (MARIANI, 2007).

O quadro do ensino de língua inglesa nas escolas pouco se alterou por quase uma década. Freire afirma que em 1958, Carlos Lacerda privilegiou o ensino privado, o que resultou num ensino elitista e pouco democrático. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) sancionada por Jango, em 1961, o ensino de língua estrangeira passou a ter caráter secundário na escola pública, com reduzido número de aulas por semana. Podemos afirmar que isso faz parte das condições de produção que permitiram que a primeira escola de inglês Fisk e o primeiro Yázigi fossem abertos e, em pouco tempo, novas filiais também.

No período da ditadura militar, em 1971, mais especificamente, o ensino assumiu caráter profissionalizante, o que, segundo Freire, reduziu ainda mais a carga horária de línguas estrangeiras na escola pública, além desta disciplina ser considerada como apenas

um acréscimo. Produziu-se, a partir de então, o imaginário de que a escola pública não é capaz de ensinar língua estrangeira, deflagrando o crescimento do número de escolas de línguas, além da criação de muitas outras, como o caso da Red Balloon, surgida na década de 1970.

Outro fator que merece destaque é o surgimento destes cursos na cidade de São Paulo. Reconhecida como o polo urbano e industrial do país, a cidade de São Paulo teve no século XX seu momento de grande expansão. Graças à produção do café, que havia alcançado larga escala no estado paulista ao longo do século XIX, deu-se o processo de desenvolvimento da cidade paulistana através dos lucros obtidos com a comercialização do grão. São Paulo era o centro político do país, sendo ponto de partida para dois outros importantes centros nacionais, o Rio de Janeiro e Santos, tornando-se, dessa forma, não apenas um centro de decisões, mas também um centro financeiro<sup>45</sup>. A cidade se desenvolveu, industrializou-se, atraiu migrantes, imigrantes e investidores externos e hoje possui o 10º maior PIB do mundo, representando, isoladamente, 12,26% de todo o PIB brasileiro, sendo sede de 63% das multinacionais estabelecidas no Brasil, além de sediar a Bolsa de Valores, Mercadorias e Futuros de São Paulo (BM&FBovespa). Pensando na prática de instrumentalização da língua inglesa, a qual seria essencial para negócios no mundo globalizado e possibilitaria a ascensão social, não é espanto algum que estas escolas tenham escolhido São Paulo, o centro financeiro e dos negócios brasileiros, como seu local de origem.

Podemos, então, também compreender que a possibilidade de expansão destas escolas está materialmente ligada ao momento educacional brasileiro da época, ao pré-construído que coloca o inglês como instrumento para se ter melhores oportunidades na vida, a uma sociedade construída em torno da evidência da globalização que tem como meta um mercado externo sustentado pela língua inglesa como língua de negócios, língua da mídia e da internet. Dentro destas condições de produção, os centros de ensino de língua inglesa (LE) se estabilizam e passam a fazer parte também da rede discursiva de sustentação da necessidade da língua inglesa como pré-requisito para se incluir no mercado profissional, dentro de um discurso empresarial na maior parte das vezes. Se a língua é um

---

<sup>45</sup> **São Paulo:** história do estado: < <http://www.bibliotecavirtual.sp.gov.br/saopaulo-historia.php>>. Acesso em 24 de out. de 2012.

produto de consumo, o que se apresenta no discurso institucional, sobretudo aquele em funcionamento na Fisk e no Yázigi, é um discurso empresarial na injunção moderna de cuidado com o ambiente, com o social, com a qualidade total, apagando a própria especificidade daquilo que “se vende”: a língua. Até porque o que se vende de fato, como vimos vendo e veremos a seguir, não é a língua nela mesma, mas aquilo que ela permite conquistar: dinheiro, sucesso, dominação.

A partir destas considerações aqui levantadas, daremos prosseguimento à análise, trazendo para a discussão as descrições dos cursos infantis destas escolas a fim de que possamos ver os discursos ali postos em circulação.

### **Os cursos infantis**

As escolas analisadas, por meio de seus *websites*, disponibilizam informações acerca de seus cursos de línguas. Todas elas, através de sua página inicial na *internet*, dão destaque ao curso infantil oferecido, uma vez que este é uma forma de diferenciação entre as escolas, como já dito anteriormente. O que será analisado, a seguir, são as descrições destes cursos específicos de cada escola. Ressaltamos que as escolas oferecem apenas essas informações a seguir, e nada mais é dito em suas páginas institucionais sobre os cursos infantis de língua inglesa.

A escola Fisk divulga, por meio de seu *website*, de seus filmes para TV e de anúncios em geral, o curso infantil, para crianças a partir dos 4 até os 6 anos de idade, ou seja, alunos do ensino infantil e do primeiro ano do ensino fundamental (sendo este curso oferecido pela escola desde 2006). Isso significa que não é objetivo da escola a aquisição simultânea da língua portuguesa e da língua inglesa, como acontece em algumas escolas que têm cursos de inglês desde o primeiro ano de vida da criança, porém a escola Fisk promove o ensino de inglês concomitantemente com a alfabetização da língua oficial brasileira.

Um fato relevante a ser destacado é que o curso infantil é o único a não usar material próprio da Fisk: o livro didático adotado se chama *My First English Adventure*, distribuído pela editora Pearson Longman. Os livros usam personagens familiares às crianças, os personagens Disney, para introduzir, através de músicas, brincadeiras e

atividades lúdicas, a nova língua. Este fato, ser um livro adotado e não formulado pela própria Fisk, nos chama a atenção, sobretudo, em função desta escola, como já informamos antes, possuir uma fundação responsável pela gestão e administração de todo o processo que envolve suas escolas, da elaboração de materiais à sua impressão, distribuição e sua visibilidade na mídia, possuindo uma gráfica e uma agência de publicidade que lhe dão autonomia. Por que o material do curso infantil está fora dessa rede? Não nos propomos responder a isto, mas trazer para a cena que o fato de que o curso infantil, de algum modo, encontra-se em dissonância com o restante do *modus operandi* da rede Fisk. E isso significa.

A série *My First English Adventure* é dividida em três livros, sendo que todos são constituídos pelo *Student Book*, livro que traz o conteúdo a ser aprendido por meio de situações em que os personagens Disney são apresentados; e pelo *Workbook*, no qual as crianças fazem atividades referentes ao conteúdo apresentado no outro livro, por meio de desenhos para colorir, atividades de ligar os pontos, entre outras. Existem outros materiais, como CDs de áudio, *posters* e um fantoche do personagem Mickey Mouse, que são ferramentas para o professor apresentar os conteúdos às crianças.

O curso para as crianças tem duração de um ano e meio a dois anos, sendo que, depois de concluída a série em questão, elas iniciam outra série, já utilizando um método próprio da Fisk, o qual está baseado em uma criança já alfabetizada na língua portuguesa. A série *My First English Adventure*, no entanto, tem outros 6 volumes, todos fazendo uso de personagens Disney como forma de atrair o público infantil, que não são utilizados pela escola analisada<sup>46</sup>.

Já a escola Red Balloon promove o ensino de inglês a crianças a partir dos 3 anos de idade, o que faz com que a aquisição de inglês se dê simultaneamente ao início da alfabetização em língua portuguesa pelas crianças, assim como na Fisk. Um dos grandes diferenciais com relação à Fisk é que a Red Balloon utiliza material próprio, desenvolvido por sua coordenação pedagógica, para o ensino infantil. O curso infantil da escola é chamado de *Kids* e é dividido em 4 estágios. Depois destes, os alunos passam para o

---

<sup>46</sup> PEARSON LONGMAN EDITORA. **My First English Adventure**. Disponível em: <[http://www.pearsonlongman.com/ae/english-adventure/teachers/about\\_course.html?Callingpage=Search&CourseID=NJ&SearchTerm=english%20adventure](http://www.pearsonlongman.com/ae/english-adventure/teachers/about_course.html?Callingpage=Search&CourseID=NJ&SearchTerm=english%20adventure)>. Último acesso em 24 de ago, de 2012.

estágio chamado *Junior*, dividido em dois, e depois avançam para o nível *Teens*, dividido em 6 livros diferentes. O curso completo da Red Balloon pode levar em torno de 13 anos para ser concluído, se iniciado desde o primeiro nível.

Por fim, o curso infantil no Yázigi é voltado para crianças entre 3 e 5 anos e é chamado de *Little Kids*. O curso tem duração de 3 anos, um ano para cada livro da série utilizada pela escola, *Cookie and friends*, desenvolvida por Vanessa Reilly (2005) e publicada pela *Oxford University Press*. Por se tratar de uma série de livros desenvolvida pela universidade de Oxford, trata-se do ensino do inglês britânico, assim como acontece na Red Balloon. Assim como a Fisk, o Yázigi não utiliza material próprio para o ensino infantil. Os demais cursos da escola, ao contrário, utilizam de livros e materiais exclusivos do Yázigi, desenvolvidos pela escola. Contudo, é interessante ressaltar que, a partir dos níveis “avançados” de língua inglesa, a escola utiliza materiais desenvolvidos por outras editoras, como o livro *American Inside Out*, da editora Macmillan. A escola não justifica essa mudança metodológica, nem também a alteração na língua inglesa sendo ensinada, já que no ensino infantil ensina-se a língua inglesa britânica para, posteriormente, ensinar-se o inglês americano. Essa transparência e autonomia dadas à língua, mostram-nos que o funcionamento imaginário que des-historiciza a língua, joga fortemente nessas escolas. Se é possível passar de uma língua a outra (do inglês britânico ao americano) sem que isso seja objeto de reflexão e comentário, de nosso ponto de vista, é porque a língua aí não tem história.

O livro *Cookie and Friends*, usado no curso infantil, segundo informações oferecidas na página oficial da *Oxford University Press*<sup>47</sup>, faz uso de histórias para promover o aprendizado de língua inglesa. Estas histórias têm como personagens um gato chamado Cookie, um pato de nome Densel, e o canguru Lulu. O material é constituído por um livro para as aulas, um CD de áudio, um fantoche do gato Cookie, CD-ROM, *flashcards* e pôsteres que auxiliam nas histórias a serem contadas. Além disso, o livro propõe atividades que auxiliam no desenvolvimento de habilidades motoras e habilidades pessoais, como o trabalho em grupo.

---

<sup>47</sup> **OXFORD UNIVERSITY PRESS**. Disponível em:  
<[http://elt.oup.com/catalogue/items/global/preschool/cookie\\_and\\_friends/?cc=global&selLanguage=en#](http://elt.oup.com/catalogue/items/global/preschool/cookie_and_friends/?cc=global&selLanguage=en#)>.  
Último acesso em 3 de set. de 2012.

É interessante notar que apenas duas vertentes da língua inglesa são ensinadas pelas escolas, não apenas as analisadas nesta pesquisa, mas nas escolas de línguas no Brasil de modo geral: o inglês americano e o inglês britânico. Apaga-se, dessa, forma, os outros países de língua inglesa, como a Nova Zelândia, Austrália e África do Sul, colocando os alunos em contato com a história e a materialidade linguística de apenas dois países falantes de inglês, os Estados Unidos e a Inglaterra, a saber, a atual potência econômica mundial e a que já fora a maior economia do mundo, respectivamente. O discurso econômico e da globalização colocam estes dois países como os representantes daqueles que falam língua inglesa, em posição de destaque em relação aos demais graças à sua importância econômica.

As descrições de cada um dos cursos oferecidos pelas escolas analisadas serão apresentadas a seguir. Estes serão os primeiros materiais a serem analisados retirados diretamente do *website* destes centros de ensino. Serão apresentados na seguinte ordem: a descrição do curso infantil da escola Fisk, seguido pela do Red Balloon e, por fim, a do Yázigi. Na análise, serão procuradas as regularidades e também as diferenças dos discursos movimentados pelas três escolas a fim de determinar os sentidos destes e em qual(is) formação(ões) discursiva(s) (doravante, FDA) eles se inscrevem.



Figura 1 – Curso infantil – Fisk<sup>48</sup>

### Série para crianças a partir dos 4 anos de idade

Para alunos da educação infantil e 1º ano do ensino fundamental (4/5 anos).

A série, composta de três níveis, oferece o estímulo ideal para uma atitude altamente positiva com relação ao novo idioma porque alia envolvimento emocional a uma grande variedade de atividades e recursos apropriados à faixa etária. Com livros, adesivos, pôsteres, cartões ilustrados, DVDs, atividades manuais, etc. esta série proporciona as ferramentas necessárias para um aprendizado mais ativo e eficaz.

<sup>48</sup> FISK. Disponível em: <http://www.fisk.com.br/2011/www/default.htm> Último acesso em 24 de ago. de 2012.

The screenshot shows the Red Balloon website interface. On the left is a vertical menu with categories: Kids 1-4, Junior & UpJ, Junior 1-2, Teen Access, and Teen 1-6. The main content area features a large photo of children, a smaller photo of a child and a woman, and a contact form titled 'Solicite Informações' with fields for name, phone, email, unit selection, and birth date. A 'Follow us' section includes icons for Blog, YouTube, and Facebook. A callout box points to text on the page that describes the benefits of early language exposure and the Red Balloon methodology.

Conheça # Red Balloon | Unidades | Cursos | Notícias | Red Planet | E  
Copyright 2009/2012 - Red Balloon - Todos os direitos reservados

Figura 2 – Curso infantil – Red Balloon<sup>49</sup>

Quanto mais cedo a criança for exposta a outra língua, maiores são as chances de desenvolver uma pronúncia perfeita. As crianças aprendem o idioma de maneira natural, usando a gramática e pronúncia corretas inconscientemente. Crianças também têm menos medo de errar do que os adultos, e dificilmente possuem barreiras pessoais que possam prejudicar o aprendizado.

Em nenhum outro momento na vida o cérebro trabalha com tanta intensidade quanto na infância. O mais recomendado é que esse aprendizado formal se inicie aproximadamente aos 3 anos de idade (na Red Balloon, o estágio K1).

A melhor maneira de aprender é brincando. A partir de histórias, música, arte, jogos... elementos que estão presentes no cotidiano infantil. Quanto mais natural for o aprendizado, mais bem fixado e duradouro ele será. Todos os estágios Kids na Red Balloon são baseados justamente nisso: brincadeiras, histórias, música, arte e jogos.

É interessante que o aprendizado da língua Inglesa comece cedo, antes da alfabetização, e depois acompanhe o aluno durante essa etapa. Dessa maneira ao iniciar o processo de alfabetização em inglês, o aluno já estará familiarizado com a língua, pronúncia, entonação e uso correto da gramática desde o K1.

<sup>49</sup> RED BALLOON. Disponível em: <<http://www.redballoon.com.br/Cursos/Cursos.aspx>>. Último acesso em 29 de ago. de 2012.



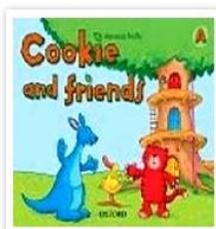
## Little Kids

Idade: 3 a 5 anos

Duração: 3 anos

Nível: Básico para crianças

Material Didático: Cookie and Friends



É um programa desenvolvido para crianças a partir de 3 anos que estão aptas a descobrir um mundo de novidades, inclusive aprender um novo idioma através de atividades lúdicas. O objetivo do Yázigi é ensinar a língua inglesa ao mesmo tempo em que busca o desenvolvimento integral da criança, que se integra com áreas de conhecimento através do estímulo da consciência do seu próprio corpo, aprendendo a falar sobre nariz, olhos, boca e ainda sobre hábitos diários como tomar banho, pentear os cabelos, entre outros.

### Quero mais informações:

Figura 3 – Curso infantil – Yázigi<sup>50</sup>

## Little Kids

**Idade:** 3 a 5 anos

**Duração:** 3 anos

**Nível:** Básico para crianças

**Material Didático:** Cookie and Friends

É um programa desenvolvido para crianças a partir dos 3 anos que estão aptas a descobrir um mundo de novidades, inclusive aprender um novo idioma a partir de atividades lúdicas. O objetivo do Yázigi é ensinar a língua inglesa ao mesmo tempo em que busca o desenvolvimento integral da criança, que se integra com áreas de conhecimento através do estímulo da consciência do seu próprio corpo, aprendendo a falar sobre nariz, olhos, boca e ainda sobre hábitos diários como tomar banho, pentear os cabelos, entre outros.

<sup>50</sup> YÁZIGI. Disponível em: <<http://www.yazigi.com.br/curso-interna/4/little-kids>>. Último acesso em 3 de set. de 2012.

De imediato, percebemos a diferença nas imagens utilizadas por cada uma das escolas para apresentar seus cursos infantis. A Red Balloon e o Yázigi utilizam imagens de crianças em contextos de aprendizado ou em sala de aula, aproximando o “produto” que está sendo vendido por eles de seu “público alvo”, as próprias crianças. As imagens de ambas as escolas remetem a práticas pedagógicas concernentes ao ensino de língua estrangeira para crianças, ou seja, o “produto” sendo oferecido nestas páginas institucionais. A Fisk, contudo, utiliza a imagem de seus garotos propaganda da campanha institucional 2012 da escola, à frente de um mapa mundi, sobre o qual se lê a palavra “inglês”. A palavra mencionada encontra-se entre os continentes da América do Sul e a África, no meio do oceano. Isto gera o efeito de sentido de que a língua inglesa extrapola limites geográficos, pertencendo a todos lugares, sem que seja necessariamente pertencente a lugar algum. Isto produz o efeito de que a língua inglesa seria uma língua global (cf. CRYSTAL, 2003), que permitiria que seus falantes extrapolassem as fronteiras geográficas, permitindo-lhes maiores oportunidades.

Já sobre os textos, percebemos nos três a utilização do termo “idioma”<sup>51</sup> para se referir à língua estrangeira. A Red Balloon e o Yázigi trabalham ‘língua’ e ‘idioma’ como paráfrases, usando-os indistintamente<sup>52</sup>. Entendemos que as escolas utilizam o termo “idioma” para se referir à língua como uma estrutura sem história e externa ao sujeito – e por isso um produto – que se organiza nos níveis semântico, sintático e fonológico. A partir desta concepção, as escolas podem fazer a divisão da língua em quatro habilidades, a saber, habilidade oral, escrita, de compreensão auditiva e de leitura, sendo estas trabalhadas e avaliadas por estes centros de ensino de modo distinto e separado. Dessa forma, as escolas se afastam da concepção de língua tal qual proposta pela AD ao trabalhar a partir da concepção de “idioma”, utilizando a forma material “língua” apenas como recurso estilístico e não uma relação polissêmica com “idioma”.

Percebemos de imediato uma grande diferença de enfoque nos textos. A Fisk, em seu texto institucional, apenas apresenta questões relativas à motivação das crianças para com o aprendizado da língua inglesa. São silenciados aspectos concernentes aos objetivos

---

<sup>51</sup> Acreditamos que “idioma” esteja em relação com o que Orlandi (2012) chama de “usuários” da língua, como visto no capítulo anterior.

<sup>52</sup> É importante lembrarmos que discursivamente, tomamos a língua (nem idioma, nem variedade) enquanto material, histórica, política e constitutiva do sujeito.

deste ensino, os pontos a serem aprendidos pelas crianças, ou mesmo o que é chamado pelo discurso científico como os benefícios cognitivos da aprendizagem de uma língua estrangeira por crianças em tenra idade. Não vemos nela, portanto, um funcionamento do discurso científico como percebemos no Red Balloon que traz diversas justificativas para o aprendizado de língua estrangeira desde a infância, tais como uma maior capacidade de aquisição linguística por parte das crianças, as quais possuem um cérebro mais “ativo” (“em nenhum momento da vida o cérebro trabalha com tanta intensidade quanto na infância”) e menos medo de errar. As crianças seriam, de acordo com a escola, os aprendizes ideais de uma língua estrangeira, e a infância seria o momento certo para o início deste aprendizado. A escola se atém ainda a algumas práticas pedagógicas para este ensino, como as atividades lúdicas, atividades estas que seriam próprias à infância e ao cotidiano das crianças. O Yázigi também aborda a questão das atividades lúdicas, aproximando-se mais das práticas pedagógicas expostas pelo Red Balloon do que com as da Fisk. O Yázigi afirma ainda que não se limita ao ensino da língua inglesa, procurando também o “desenvolvimento integral” da criança, trabalhando questões relativas ao sistema cognitivo e psicomotor de seus alunos.

Embora apresentem suas diferenças, os três textos aqui analisados se pautam na abordagem comunicativa do ensino de línguas estrangeiras para sustentar a eficiência dos cursos oferecidos. Podemos observar isto quando a Fisk diz que seu curso “fornece o estímulo ideal para uma atitude altamente positiva ao novo idioma”, ou quando a Red Balloon afirma que “A melhor maneira de aprender é brincando” e “Quanto mais natural for o aprendizado, mais bem fixado e duradouro ele será”, e, por fim, quando o Yázigi diz que em seu curso, as crianças vão “aprender um novo idioma através de atividades lúdicas” e quando afirma que “O objetivo do Yázigi é ensinar a língua inglesa ao mesmo tempo em que busca o desenvolvimento integral da criança”.

Tal abordagem de ensino surgiu na década de 1970 como uma resposta às abordagens vigentes na época, especialmente o estruturalismo e o comportamentalismo. Johnson e Morrow (1987) afirmam que professores e especialistas em ensino de línguas se sentiam desconfortáveis com a grande competência gramatical e estrutural dos alunos e sua pouca aptidão na competência comunicativa, ou seja, os alunos conheciam as regras gramaticais da língua sendo estudada, mas não sabiam aplicá-las num contexto real de

comunicação, tampouco sabiam como se expressar corretamente em situações diversas de uso linguístico. Passa-se do ensino estruturalista para o ensino daquilo que deve ser dito, no momento apropriado, ensinando, dessa maneira, os “significados” e “usos” da língua, e não mais apenas a gramática desta. Dessa forma, as situações de uso da língua a ser aprendida são muito importantes para determinar o que explicar para os alunos, tanto no sentido de significados, quanto no gramatical, sendo relevantes para a noção de situações as seguintes considerações: o cenário (onde os falantes estão, como aeroportos, lojas, etc); o papel (qual a relação entre os falantes, quem são eles, com quem falam); e o tópico (sobre o que eles falam) (*ibidem*).

Para a abordagem comunicativa, o foco de cada lição seria em como realizar alguma operação, ou seja, aprender a fazer alguma coisa, a qual seria útil para a comunicação, sendo o princípio fundamental desta a troca de informações: um falante (aluno) conta para os demais algo que eles ainda não sabem, com um certo objetivo. Os autores (*ibidem*) afirmam que toda comunicação tem um certo objetivo (reclamar com alguém, fazer um convite, etc) e os alunos devem estar cientes deste e fazer uso das estratégias necessárias para atingi-lo.

Dessa forma, a concepção de língua utilizada pelo comunicativismo se diferencia exponencialmente daquela da análise do discurso, uma vez que a primeira baseia-se no modelo de Jakobson de troca de informações entre interlocutores, em que uma mensagem é transferida de A para B, desconsiderando a materialidade, a história e a ideologia da língua. Já para a AD, como mostrado anteriormente, só se produz sentido porque a língua se inscreve na história, uma vez que a língua não é transparente e, dessa forma, o sentido não é evidente (ORLANDI, 1999). Assim, não se concebe uma mensagem a ser transmitida entre interlocutores, mas, ao invés disso, propõe-se o discurso, o qual implicaria um efeito de sentidos entre A e B, sendo estes não os sujeitos físicos, mas formações imaginárias, as quais designam o lugar que A e B se atribuem a si e ao outro (Pêcheux, 1969).

A partir desta concepção de língua do comunicativismo, podemos perceber que a concepção de sujeito desta teoria também difere daquela adotada pela AD. Nesta, o sujeito não é interpelado pela língua, sendo sujeito à e sujeito de língua e de ideologia, mas um indivíduo, o qual domina a língua estrangeira sendo estudada, usando-a como um instrumento em suas relações sociais. Este é um instrumento de dominação e subjugação de

seus pares, utilizado para se tirar vantagens de sua posse, uma vez que este é um indivíduo capitalista, e, como tal, busca o sucesso através da competição com os demais, numa apologia do “eu”, ou seja, a individualização do sujeito. A partir deste alinhamento do comunicativismo, que nos toma como indivíduos e não sujeitos, podemos afirmar que esta concepção teórica está inscrita na formação ideológica capitalista. Com isso, poderemos compreender melhor os sentidos produzidos pelos enunciados das escolas que serão analisados a seguir.

Na concepção comunicativa, o ensino de línguas se dá por meio de atividades lúdicas, em que o uso da língua se sobrepõe à gramática. Dessa forma, são comuns nas práticas educacionais que usam desta abordagem a execução de atividades como *role plays*, em que os alunos, assumindo diferentes papéis (como o de um comprador de casas e um agente imobiliário), interagem uns com os outros, com o objetivo de trocar informações, além de jogos, músicas etc (JOHNSON e MORROW, 1987). Estas atividades são as mesmas propostas pelas três escolas analisadas, as quais afirmam que o aprendizado das crianças é mais eficaz desta maneira. As três escolas baseiam suas práticas pedagógicas em princípios comunicativistas, os quais afirmam que as brincadeiras e atividades lúdicas servem como estímulo para o aprendizado de línguas estrangeiras, posição esta adotada por Leventhal (2006, p. 12):

Mais que se divertir nessas atividades seus alunos desenvolverão a linguagem, o pensamento, a criatividade, a iniciativa. Por meio de jogos e brincadeiras, as crianças aprendem a tomar decisões, a estabelecer relações de troca, a lidar com as regras, a resolver conflitos e a encontrar soluções para suas dificuldades. É importante que seus alunos desenvolvam as habilidades de ouvir, compreender e falar em inglês – melhor ainda quando aprendem através de atividades lúdicas e motivadoras.

Para a autora, as brincadeiras estimulariam a curiosidade para com a língua sendo aprendida, dando-lhes autoconfiança, maturidade, calma e independência, mantendo-as concentradas por maiores períodos de tempo e aumentando sua capacidade de se dedicar a seus projetos. A proposta de se trabalhar com atividades lúdicas busca tornar o aprendizado de uma língua estrangeira em algo divertido, afastando o imaginário de que este seria um processo chato, cansativo e, acima de tudo, que envolvesse sofrimento (GARCIA, 2011). Embora as três escolas se proponham a fazer uso de tais atividades, apenas a Red Balloon enumera algumas delas, como “brincadeiras, histórias, música, arte e jogos”. Esse

silenciamento das outras escolas em relação às atividades feitas em sala é interessante para se pensar na relação estabelecida entre a escola de língua estrangeira e os pais na educação dos filhos. Há aí um apagamento dos pais, pois eles não têm a possibilidade de saber o que cobrar da escola, separando o pai-cliente, aquele necessário para que se dê o consumo do ensino de língua estrangeira por crianças (como aquele que faz a matrícula, paga as mensalidades, etc), do pai-educador, que participa e se envolve na educação de seus filhos. Vale ressaltar que o interlocutor destas descrições, e também das campanhas publicitárias que serão analisadas adiante, são sempre os pais, aqueles que são responsáveis por colocarem as crianças nestes cursos, em busca da pronúncia perfeita e do sucesso propagandeados por estas escolas para seus cursos infantis. Dessa forma, apaga-se uma das desejáveis posições dos pais, envolvidos e interessados na formação de seus filhos, e valoriza-se apenas o ensino como consumo, o pai-cliente que compra um serviço e espera pelos resultados, não participando do processo.

A Fisk e a Red Balloon também se assemelham na descrição de seus cursos ao se atentarem à forma como se dão as aulas, prezando pelo bom envolvimento emocional das crianças com a língua sendo aprendida. Esta é mais uma concepção trazida da teoria comunicativista para o ensino de línguas, o filtro afetivo, conceito desenvolvido por Krashen (1987). Quando a Fisk diz em seu texto que as aulas ministradas fornecem “o estímulo ideal para uma atitude altamente positiva com a língua”, e quando a Red Balloon afirma que “[as crianças] dificilmente possuem barreiras pessoais que possam prejudicar o aprendizado” e que “Quanto mais natural for o aprendizado, mais bem fixado e duradouro ele será”, movimentam o discurso de que, quanto menor o filtro afetivo, melhor se dará o aprendizado. Para Krashen (*ibidem*), duas coisas são fundamentais para que haja aquisição de uma língua estrangeira: insumo, ou seja, toda amostra de linguagem oferecida ao aluno, e o filtro afetivo, que seria o delimitador daquilo que será ou não adquirido pelo aluno a partir do insumo recebido.

O pesquisador afirma que o filtro afetivo é o primeiro obstáculo enfrentado pelo insumo para que haja aquisição. Ele seria um processo interno, gerado a partir das emoções do aluno diante da nova língua, suas atitudes, suas necessidades e sua motivação. Ele regula não apenas que modelos de língua serão adquiridos, como também a velocidade dessa aquisição. De acordo com o autor, existiriam diversas variáveis afetivas que

constituiriam um fator facilitador ou delimitador da aquisição de linguagem, tais como motivação, autoconfiança e ansiedade. Alunos motivados, confiantes e com baixa ansiedade teriam um baixo filtro afetivo com relação ao aprendizado de uma nova língua e, portanto, mais facilidade em absorver insumo e, conseqüentemente, processar e internalizar esta. Aqueles alunos que, ao contrário, não têm um posicionamento ideal com relação à aquisição de uma nova língua, terão bloqueios mentais e diminuiriam, assim, sua capacidade de absorver insumo. O autor afirma ainda que uma boa aula seria aquela em que o filtro afetivo está baixo e os alunos se sentem confiantes a participar. Baixando-se o filtro afetivo, baixa-se a ansiedade dos alunos, o que pode não só motivá-los a frequentar as aulas, mas também pode lhes render um melhor desempenho linguístico, como proposto por Nascente (2004).

A autora afirma que a ansiedade pode ser um fator dificultador na aprendizagem, e traz o conceito de Ansiedade de Língua Estrangeira (ALE), o qual fora estabelecido por Howitz et al (1986). Trata-se de um sentimento de apreensão, preocupação e até mesmo de pavor experimentado por alguns aprendizes de segunda língua. Ela afirma ainda que os principais formadores de ansiedade em aprendizagem de língua são: apreensão de comunicação, medo da avaliação negativa e ansiedade de testes. Para Nascente (*op. cit.*), há uma relação direta entre a ALE, aprendizagem e níveis de proficiência. A posição das escolas em questão, portanto, seria a de evitar a ALE e, assim, promover o domínio da língua inglesa, como já mostrado acima, de forma “mais ativa e eficaz”, tornando o aprendizado “mais bem fixado e duradouro”.

Dentre as três escolas analisadas, a Fisk é a única a listar alguns dos materiais que seriam usados em sala de aula. Seriam estes: “livros, adesivos, pôsteres, cartões ilustrados, DVDs, atividades manuais, etc”. Estes materiais também apontam para a prática pedagógica do comunicativismo, já que Keith e Morrow (1987) afirmam que o aprendizado não se dá através dos chamados *drills*, atividades em que as respostas esperadas têm uma única forma gramaticalmente correta, geralmente baseadas em repetições ou simples substituições de palavras. Para os autores, o aprendizado de uma segunda língua deve envolver uma variedade de materiais e estímulos, podendo ser estes visuais, auditivos ou sensoriais, fazendo uso das mais diversas atividades para que se possa promover o ensino do uso real da língua.

Outra prática baseada na teoria comunicativista é a apresentada pelo Yázigi. A escola se propõe a, além de ensinar inglês para seus alunos, “busca[r] o desenvolvimento integral da criança”. “Desenvolvimento integral” é entendido pela abordagem comunicativa como a promoção na criança de mudanças comportamentais, tais quais descritas por Leventhal (2006). A autora afirma que o ensino, especialmente o ensino infantil, tem por objetivo o desenvolvimento de três domínios: o cognitivo, que se refere à razão, à inteligência e à memória, o que compreende simples informações e princípios e conhecimentos intelectuais; o domínio afetivo, que se refere aos valores, às atitudes, às apreciações e aos interesses, como valorizar o trabalho individual e o coletivo e cooperar para a manutenção da ordem e da limpeza; e o domínio psicomotor, que compreende as habilidades operativas ou motoras, como manipular objetos, instrumentos, etc.

Dessa forma, a escola não estaria preocupada apenas com o ensino de inglês, mas teria como objetivo formar sujeitos capazes de trabalhar em grupo e compreender informações, a partir de sua concepção educacional. Quanto ao psicomotor, a própria escola afirma a importância do desenvolvimento deste domínio em seu curso infantil, ao ressaltar a proposta de desenvolver nas crianças o conhecimento de seus próprios corpos, ao falar das partes deste. Também se pode afirmar que a escola se preocupa em usar situações do dia-a-dia para ensinar a nova língua incluindo a rotina das crianças na aula, o que, segundo a teoria comunicativa do ensino de línguas, torna o aprendizado mais significativo e a aquisição, portanto, mais efetiva.

Neste ambiente competitivo das escolas de línguas, sendo seus *websites* locais de divulgação institucional, a afirmação de que o Yázigi se preocupa com o desenvolvimento integral da criança é uma forma de garantir-lhe um diferencial que a possa colocar na frente de suas concorrentes. A escola se mostra mais completa, com um objetivo mais amplo que o de apenas ensinar uma nova língua à criança, mas também de promover o desenvolvimento destas em várias áreas, tornando-se, dessa forma, um atrativo para o pai-cliente. Também é interessante observar a concepção de criança da escola, um ser passivo, que ainda é um “vir a ser” e que precisa de auxílio para que se desenvolva em sua completude. Dessa forma, apaga-se a criança, considerando-a um referente vazio a ser preenchido pelo lugar do “melhor” proposto pelo argumento que sustenta este ensino, ou seja, inicia-se um processo de transformação e capacitação na criança no sujeito que tem

dinheiro, que tem sucesso e que domina os demais. A infância também é vista como a época das descobertas, sendo estas geralmente associadas com o mundo ao redor da criança, seu próprio corpo, seu lar, entre outros. Contudo, ao fazer descobertas falando inglês, ou num curso infantil de língua inglesa, estas se expandem para outros sentidos, como conhecer e entrar em contato com outras culturas, outras histórias e outros processos de significação que o aprendizado de uma segunda língua permite.

A Red Balloon é a escola que mais se diferencia na descrição de seu curso ao ser a única a movimentar o argumento do “quanto mais cedo, melhor”, logo no início de seu texto. Ela justifica este posicionamento afirmando a quase perfeição da pronúncia da segunda língua praticada pelas crianças, trabalhando no pré-construído de que o maior desejo dos pais-clientes coincidiria com o maior desejo de um aluno de língua inglesa e de que este desejo é a prática da pronúncia perfeita. Isso nos indica um outro desejo: a ausência de sotaque evitaria dar visibilidade ao pertencimento a uma cultura, sua própria cultura, e não à do outro. Dessa forma, a marca de presença da língua nacional na oralidade do falante de inglês seria algo indesejável. Outro pré-construído mobiliza este discurso: a língua nacional, seu vestígio, atrapalha maiores oportunidades e maior visibilidade para este sujeito aprendiz; é a língua inglesa, sem marcas e vestígios de outra língua, que garante isso. Apaga-se, dessa maneira, a relação entre línguas que sustenta inclusive o aprendizado de uma língua estrangeira, além de marcar a língua nacional brasileira enquanto algo que atrapalha e não como constitutiva do aprendiz brasileiro. Isto evidencia o silenciamento da língua nacional, em detrimento da língua do outro. É importante que ressaltemos que há aí prevista a possibilidade de uma simples substituição de uma pela outra, sem que estas se relacionassem entre si. Para nós, isso é uma impossibilidade discursiva, uma vez que a língua constitui o sujeito para a AD, e uma vez que o sujeito já tenha tido contato com esta língua, ele já estará inscrito na história e na memória que esta língua constitui, entrando esta história do aluno em conflito com a língua estrangeira, que carrega uma outra história e outros sentidos.

A busca pela pronúncia perfeita também está diretamente ligada às relações de poder na sociedade globalizada atual. Afinal, o aluno/falante de inglês tenta reproduzir a pronúncia e a entonação ou do inglês americano, ou do inglês britânico, as duas únicas vertentes da língua inglesa que são ensinadas nas escolas. Isto afeta o imaginário do aluno

de inglês, que busca a “pronúncia perfeita”, sendo esta aquela que ele ouve pela mídia e que lhe garantiria maior sucesso, maior alcance, por ser a língua tal qual seria, também imaginariamente, falada em todos os Estados Unidos e/ou em toda a Inglaterra. Também seria essa pronúncia perfeita a que, na formação ideológica capitalista de competição entre os pares, permitiria que o sujeito alcançasse o sucesso prometido pelo argumento levantado pela escola do “quanto mais cedo, melhor”.

No texto do Red Balloon, também encontramos a afirmação de que o cérebro de uma criança é mais ativo que o de pessoas de outras idades, recomendando o aprendizado formal de uma nova língua nessa época. Estas afirmações estão de acordo com o que dizem algumas pesquisas behavioristas, as quais ganharam força na década de 1960 e cujos discursos circulam em nossa sociedade. Pesquisadores como De Groot (2011), afirmam, como já previamente citado, que o cérebro de crianças possui uma certa plasticidade, o que as torna melhores aprendizes de língua. Com o passar dos anos, o cérebro adquiriria uma maior rigidez, o que dificultaria a aquisição linguística. Este processo que levaria à rigidez cerebral duraria até o início da puberdade, ou seja, por volta dos 13 anos de idade, sendo este período conhecido como o período crítico, durante o qual deveria ocorrer o processo de aquisição linguística, seja a primeira língua ou as demais. De acordo com esta teoria, quanto mais cedo se iniciasse o processo de aquisição linguística, melhor seria a pronúncia da criança, com uma produção mais semelhante a dos nativos daquela língua. Contudo, com o fim deste período, tornar-se-ia mais difícil a assimilação e o aprendizado de línguas (inclusive a primeira).

Esta postura com relação à língua só foi surgir por volta dos 1960, com estudos de Penfield e Roberts (1959) e Penfield (1963) (*apud* DE GROOT, 2011). Outra visão da época que também teve que ser combatida era a de que o bilinguismo prejudicaria o desenvolvimento linguístico de uma criança em sua primeira língua, conforme já comentamos também. Os estudos de Peal e Lambert (1962), realizados no Canadá, afirmavam que o bilinguismo era benéfico não só para o desenvolvimento linguístico, como também para a cognição das crianças. Estes estudos permitiram o surgimento da primeira escola bilíngue, no Canadá, espalhando a ideia pelo mundo.

Tais pesquisas ganharam força e são ainda hoje motivadoras de muitas práticas em ensino de línguas estrangeiras. Como elas estão na base do dizer da Red Balloon acerca de

seu ensino, é possível considerá-las como importantes condições de produção para o surgimento da escola, nos anos de 1970, uma década depois de suas publicações, quando estas pesquisas atingiram diferentes países e ainda tinham como respaldo para suas considerações os resultados positivos que a experiência bilíngue no Canadá vinha proporcionando. Ao afirmar isto na descrição de seu curso infantil, o Red Balloon movimentava este argumento do “quanto mais cedo, melhor” e as pesquisas científicas que o sustentam como forma de sustentar e promover o próprio ensino infantil de língua estrangeira, o qual é pensado neste ambiente como uma prática mercadológica, ou seja, alcançada através do consumo e, por consequência, a escola precisa vender este produto, justificando-o e enaltecendo suas qualidades, ou seus benefícios – filiando-se ao discurso behaviorista acerca da aquisição de língua estrangeira por crianças.

O texto da Red Balloon, em seu último parágrafo, frisa também a importância da aquisição precoce de uma nova língua para que se propicie o uso correto da gramática, da pronúncia e da entonação desta língua. O aprendizado, segundo a escola, deveria se dar antes mesmo da alfabetização da criança, e acompanhar este processo também em inglês, uma vez que o cérebro dela é muito mais ativo, propiciando um aprendizado mais natural. Isto estaria de acordo com o que afirma De Groot (2011), que completa dizendo que, caso a criança já tenha internalizado estruturas de sua primeira língua, além de certo vocabulário e certa gramática, ela é mais propensa a apresentar o fenômeno de transferência entre línguas quando do aprendizado de sua segunda língua. Isto, contudo, não ocorre quando se dá o processo chamado de *bilingual first language acquisition*, já que a aquisição das duas línguas se dá de forma relativamente independente uma da outra, porém simultaneamente. Vemos, portanto, que o discurso científico está na base de sustentação da ação mercadológica do Red Balloon.

As crianças, dessa maneira, aprenderiam de forma “inconsciente”, como se elas absorvessem linguagem, ao invés de interagir com ela, como num processo automático. Nota-se, a partir destas considerações, que o aprendizado das crianças é considerado como algo natural, biológico, como afirma Garcia (2011). Concebe-se a criança como um ser quase irracional que pode reproduzir sons sem sotaque e aprender sem esforço, trazendo à tona, mais uma vez, o discurso de que o aprendizado de uma língua estrangeira é sofrível, sofrimento este que as crianças não experimentariam. Assim, segundo a autora, as escolas

de línguas apresentam duas concepções de criança: a primeira como esta sendo um ser passivo, que não sofre com o aprendizado e que aprende rápido, por possuir um cérebro tão ativo, mas ao mesmo tempo que não realiza processos mentais complexos; e a segunda como um potencial trabalhador, que deve se preparar para entrar no mercado de trabalho, instrumentalizando-se aprendendo a língua inglesa.

Os três textos analisados focam apenas na questão da aprendizagem do inglês por parte das crianças, uma vez que o “público alvo” destes são os pais-clientes, aqueles que farão a matrícula das crianças nestes cursos. Ao falar do aprendizado, das atividades propostas, da motivação que a criança receberá para com a língua sendo aprendida, entre outros fatores, estes textos silenciam importantes aspectos relativos ao ensino, como a formação e qualificação dos professores para ministrar aulas a este grupo específico, além da qualidade dos materiais pedagógicos utilizados em sala de aula. A abordagem comunicativa concebe o professor como um facilitador, o qual seria responsável por dar condições a seus alunos para que estes desenvolvam suas habilidades. Nas condições de produção dos enunciados analisados, os quais são discursos institucionais de centros de ensino de línguas pelo sistema de franquias, poderíamos supor que ao silenciar sobre os professores, estes estariam sendo pensados como meros aplicadores de materiais e atividades já prontas e distribuídas igualmente entre todas as escolas franqueadas daquela rede, materiais, inclusive, que têm sua qualidade intrínseca naturalizada no argumento que vende o curso: são materiais cativantes. A função do professor é limitada à sua capacidade de motivação das crianças, ele é aquele que as entretém, ele aplica uma gama de atividades pedagógicas, lúdicas, que foram pensadas por um grupo de coordenadores pedagógicos para um grupo geral, as crianças de tal faixa etária. Há também aí um pressuposto da universalidade: é a faixa etária que conta e não as condições específicas da sala de aula e do grupo que nela se encontra.

A partir dos textos abordados anteriormente, e das análises até aqui realizadas, é possível afirmar que as escolas não divulgam os objetivos de seus cursos infantis de língua inglesa, assim como já afirmava Lima (2004). Apenas a Red Balloon explicita um motivo para que se iniciasse o ensino desta língua desde cedo: a pronúncia perfeita.

Outros possíveis objetivos para o aprendizado de inglês, como capacitação para o vestibular e profissional, melhora do desempenho na mesma disciplina na escola regular, ou

até mesmo uma forma de colocar a criança em contato com outra cultura desde cedo são silenciados pelos discursos institucionais destas escolas. Essa falta de posicionamento diante de diversos discursos possíveis que sustentam a necessidade ou a importância de se começar a aprender uma segunda língua desde cedo resulta do pré-construído de que o inglês é imprescindível na sociedade contemporânea, globalizada, em que esta língua seria um instrumento de acesso ao meio profissional, acadêmico, às novas tecnologias, etc. Outros argumentos que sustentariam o ensino infantil de língua estrangeira, como o do período crítico, já estão estabilizados, tanto no meio acadêmico como na sociedade em geral, o que permite, como afirma Pires (2004), a estabilização da necessidade de aprender inglês durante a alfabetização das crianças, ou até mesmo antes dela. Este pré-construído encontra tanta força em nossa sociedade, que as escolas não precisam afirmar novamente quais seriam os motivos para que os pais matriculassem seus filhos nestes cursos, uma vez que estes já fazem parte do interdiscurso, ou seja, da memória discursiva. Esta necessidade injuntiva do inglês como língua estrangeira que deverá ser aprendida por todos, dadas as condições de produção atuais, tornam os pais que não matriculam seus filhos nas aulas de inglês em inconsequentes, uma vez que não estariam dando a seus filhos as mesmas oportunidades que outras crianças que já fazem aulas desta língua.

Porém, mesmo tendo silenciado os discursos sobre a importância do ensino de língua estrangeira na tenra idade, as escolas os fazem circular de outra forma, pelo simples oferecimento de cursos infantis. Embora não se diga quais seriam os motivos para a matrícula de crianças em cursos de línguas, estes não escapam a ninguém, que já têm a prática como estabelecida, bem como seus benefícios futuros. Os próprios pais, ao matricularem seus filhos desde muito cedo nestes cursos, movimentam todos estes discursos acerca da importância de tal ato, seja pela maior habilidade linguística que seus filhos possam vir a desenvolver, de acordo com o período crítico da aquisição linguística (DE GROOT, 2011), seja pelas vantagens profissionais (PIRES, 2004), ou pelo reconhecimento da importância mundial da língua inglesa, considerada a língua global (CRYSTAL, 2003).

O que se pode notar é que o discurso institucional das escolas mobiliza um discurso científico que sustenta o ensino de inglês para as crianças. Estes textos informativos, como mostrado anteriormente, descrevem práticas pedagógicas e metodológicas, como o uso de

atividades lúdicas e a busca pelo baixo filtro afetivo, ambas concepções provenientes do discurso científico de ensino de língua estrangeira da abordagem comunicativa. Neste local, de divulgação da *práxis* das escolas, o discurso institucional de cada uma, é o discurso científico que é colocado em circulação para promover e sustentar a busca pelo ensino de inglês para crianças, uma vez que a necessidade deste já está posta em nossa sociedade e já é movimentada através do interdiscurso. A seguir, será analisado como este quadro se configura nos *slogans* das escolas e em suas campanhas publicitárias.

### ***Slogans: os discursos em movimento***

Todas as escolas de inglês lançam anualmente no mercado campanhas publicitárias com o intuito de atrair um público maior para o serviço por elas oferecido e vendido. Num mercado extremamente competitivo como o de ensino de línguas estrangeiras, em que existem várias escolas concorrendo por novos alunos, essas peças publicitárias são o local em que as escolas mostram seu “diferencial” e, assim, procuram atingir aquilo que projetam/constroem como um imaginário de seus consumidores. O funcionamento destes discursos é o que será abordado a seguir, sendo trazidos os *slogans* das três escolas aqui analisadas.

Todos os anos, a Fundação Richard H. Fisk lança uma nova campanha publicitária, com um novo *slogan*, com o intuito de atrair mais alunos para suas escolas. As campanhas são compostas de filmes para a TV, vinhetas, peças impressas (como *banners*, folhetos, cartazes, *outdoors*) e digitais (como *e-mail marketing*, papéis de parede, entre outros). No ano de 2012, os protagonistas da campanha, que estamparam diversas das peças publicitárias mencionadas acima, foram dois atores da Rede Globo, Bruno Gagliasso e Paloma Bernardi. Ambos são atores jovens, que têm grande apreço do público infanto-juvenil, tendo sido personagens de destaque em novelas da emissora carioca no ano de 2011, respectivamente em “Cordel Encantado” e em “Insensato Coração”. Eles são os protagonistas do vídeo institucional da Fisk, ou seja, o vídeo de divulgação da escola, não se referindo a um curso específico desta.

O vídeo protagonizado por eles mostra os atores numa fila de um aeroporto internacional. Uma mulher se aproxima e pergunta em inglês se aquela era a fila do voo

para Nova York, ao que a personagem de Bruno Gagliasso responde “sim, junte-se a nós”, também em inglês. A reação dele, que parece ter se interessado pela mulher com quem conversou, causa ciúmes na personagem de Paloma Bernardi. Justificando-se, a primeira personagem afirma que “só estava praticando seu inglês”. Em seguida, aproxima-se um homem do casal, perguntando, em espanhol, se aquela era a fila do voo com destino a Buenos Aires. A personagem de Paloma responde “não, mas poderia ser”, também em espanhol. A resposta dela também causa ciúmes na personagem de Bruno, para quem a garota afirma que “só estava praticando seu espanhol”. O vídeo se encerra com o *slogan* da campanha de 2012 da rede Fisk, que diz o seguinte:

“Quem domina o conhecimento se dá bem”

A despeito da restrição de sentidos promovida pela cena do casal em que “se dar bem” pode ficar restrito a uma expressão idiomática chula, indicando conquistas amorosas, pode-se também olhar para ela fora do vídeo, já que se trata de um slogan geral da escola para o ano de 2012. Abrindo então o slogan para outras possibilidades de circulação que não o do espaço das relações de conquistas amorosas, pode-se observar que nele há muitos imaginários projetados como o de que aprender uma língua estrangeira garante oportunidades de bons empregos (pressupondo aí a valorização do mercado de trabalho por profissionais que dominem ao menos uma língua estrangeira); garante a conquista das pessoas ao seu redor, de uma maneira geral; garante o sucesso, também de uma forma geral.

O “conhecimento” no enunciado é limitado pelo artigo definido “o” que o precede e, embora não esteja posto, refere-se ao domínio de uma língua estrangeira, ou, como no caso do vídeo e da escola em questão, o domínio do inglês ou do espanhol. O domínio deste conhecimento é que permitiria ao sujeito “se dar bem”, ou, em outros termos, ter sucesso.

É preciso agora também observar-se a forma material “domínio”. Além de o conhecimento sofrer uma redução que o significa apenas no lugar da fluência em língua estrangeira, a relação com ele é significada enquanto de dominação: domina-se o conhecimento.

É nessa relação entre domínio/conhecimento/dar-se bem que entendemos melhor a direção de sentido de sucesso: o conhecimento não é algo em si, mas um instrumento de

dominação dos outros para que alguns tenham sucesso. Isso se materializa na relação de causa e efeito estabelecida pelo enunciado: se o sujeito dominar o conhecimento, ele terá tudo o que quiser. É por isso que a língua não precisa ser citada. Na aparência de dar à língua uma dimensão maior – saber uma língua é conhecimento – retira-se da língua e do conhecimento sua espessura, restringindo-os a meras ferramentas de dominação. O “dar-se bem” promove uma onipotência para o sujeito, uma vez que pode ser usado em diversas situações, sempre com um sentido positivo muito marcante. Mas é importante salientar também que este sentido positivo – onipotente – marca um individualismo muito exacerbado: independentemente de como estejam as pessoas e o mundo ao seu redor, você se dá bem. Isso fica muito potencializado no vídeo, quando joga com os sentimentos de um casal (mesmo que de forma superficial e estereotipada).

Nas condições atuais, na FDA da globalização, o inglês é a língua dominante e que, por consequência, afeta o imaginário de que ele seria o conhecimento que permite que o sujeito alcance o sucesso. O próprio vídeo direciona o sentido do conhecimento para o domínio da língua inglesa, ao dar destaque para esta língua, sendo esta a primeira a aparecer, além de, no seu final, predominarem as cores azul e vermelha quando os atores estão em frente a um painel com o mapa mundial (na cor azul), com os dizeres que surgem na tela (a maioria, nas cores vermelho e branco), as cores das bandeiras dos Estados Unidos e Inglaterra. Além disso, produz-se o imaginário de que a língua inglesa permite o conhecimento de tudo, sendo ela o meio de acesso a esse conhecimento universal.

Essas possíveis direções de sentido da expressão “se dá bem” se relacionam com os processos de significação, já apresentados nesta pesquisa, trabalhados por diversos autores que se dedicaram à relevância do aprendizado da língua inglesa. Autores como Paiva (1996) e Oliveira (1996) mostram que o inglês, entre outras coisas, é visto como uma alavanca social, ou seja, aquele que for fluente nessa língua tem mais chances de vencer na vida, sendo este um dos sentidos mais estabelecido para a expressão “se dar bem”, já que, como afirmado anteriormente, o poder econômico norteia os sentidos na formação discursiva da globalização. Paiva traz ainda outro traço interessante desta perspectiva: se o inglês é essencial para a ascensão social, então ele também é fator discriminatório, ou seja, ele seria a causa do desequilíbrio social, uma vez que os falantes desta língua teriam mais oportunidades do que os que não a falam.

O *slogan* da escola Fisk se inscreve na discursividade trabalhada pelos autores citados acima, uma vez que qualifica o inglês como diferencial e essencial para “se dar bem”, ou seja, para ascender socialmente e ter maiores oportunidades, sejam elas mercadológicas, financeiras, etc. A memória discursiva tem papel fundamental aqui para sustentar a escolha da escola por esta expressão, uma vez que é possível notar o efeito do pré-construído dos dizeres sobre a língua inglesa, ou seja, do já-dito, que a coloca como o instrumento para que se possa “se dar bem”. Trata-se do interdiscurso, a memória do discurso que fala antes, em outro lugar (ORLANDI, 1999). A memória da língua inglesa, já descrita anteriormente, é a base deste discurso, ao elevar países falantes de língua inglesa, como os Estados Unidos e a Inglaterra, a potências econômicas mundiais, o que permite a filiação de sentidos do inglês com as possibilidades de “se dar bem”, ou seja, de ter sucesso. Este sentido, portanto, estaria composto pela sua historicidade, a qual, como afirma Orlandi (*ibidem*, p. 33), é “o saber discursivo que se foi constituindo ao longo da história e foi produzindo dizeres, a memória que tornou possível esse dizer para esses sujeitos num determinado momento e que representa o eixo de sua constituição (interdiscurso)”.

Para que seja possível notar como o inglês se constitui como uma língua discriminatória, é necessário que sejam realizadas derivações parafrásticas do enunciado da escola Fisk, isto é, produzir outras formulações que mantêm a memória daquilo que fora dito previamente, produzindo-se novas construções no dizível possibilitado pela memória (*ibidem*). A partir de “Quem domina o conhecimento se dá bem”, pode-se formar:

“Quem não domina o conhecimento não tem chances na vida”

A relação de causa e efeito foi mantida no enunciado produzido a partir do *slogan* da escola. A paráfrase confirma a inscrição de tal direção de sentido que comentam Paiva (1996) e Oliveira (1996). Ao fazer a negativa da frase “quem domina o conhecimento”, é necessário também assumir que a pessoa não irá “se dar bem”, ou seja, ela não terá as mesmas chances na vida que aquela que domina o conhecimento. É possível ainda fazer mais uma paráfrase. Já que o conhecimento a que se refere o enunciado inicial é o conhecimento da língua inglesa, a seguinte formulação também se inscreveria na mesma discursividade da anterior:

“Quem não sabe inglês fica para trás”

Este enunciado corrobora com a afirmação de Paiva (*op. cit.*) sobre o inglês como fator discriminatório na sociedade atual. Não saber inglês estaria numa relação de oposição com “se dar bem”, o que permite entender que o inglês é necessário para se ter chances na vida. Caso a pessoa não domine esse conhecimento, ela conseqüentemente ficará para trás, ou seja, terá menos oportunidades e, logo, não terá sucesso.

O termo “dominar”, que aparece no *slogan* original da escola, apresenta uma concepção de língua diferente da apresentada pela AD. Ao se “dominar uma língua”, estaria estabelecida uma relação de posse da língua pelo sujeito, e não a concepção de que este é sujeito a ela, tal qual compreendido pela AD. Esta concepção de domínio de uma língua se assemelha à da teoria comunicativa, na qual o sujeito pode se apropriar da língua do outro, tornando-se um falante hábil, fluente, quase um nativo, mesmo que ele não conheça a história da língua e do povo que a fala.

“Dominar”, na formação imaginária capitalista, também produz o efeito de sentido de submeter, de subjugar o outro. Constitui-se, dessa forma, numa apologia do eu, uma individualização, que não só promete o sucesso ao sujeito que “dominar o conhecimento”, nas condições de produção do enunciado, a língua inglesa, mas colocará o sujeito numa posição superior a todos os demais, como um chefe, um líder, uma pessoa com o poder de “dominar”.

Este é o mesmo sentido produzido pelo *slogan* da escola voltado para o público infantil. O *banner* a seguir, utilizado para divulgar o curso infantil de língua inglesa da escola Fisk, nos mostra a força desse funcionamento:



Figura 4 – *Banner Fisk*

Na imagem, observamos a garota sentada sobre o globo terrestre, numa posição superior aos demais, ou seja, ela domina não só o outro, mas o mundo como um todo. O efeito de sentido produzido pela imagem coloca o falante da língua inglesa numa posição superior a todos os demais, como se a ele tudo fosse possível. O sujeito tem o poder sobre todo o planeta, desde que domine o inglês: com ele pode-se acessar a tudo, eliminando-se fronteiras culturais, territoriais, políticas e econômicas (e os outros...).

O enunciado da campanha infantil, “O jeito divertido de dominar o conhecimento”, assim como na descrição dos cursos infantis da escola, movimentam o discurso científico para sustentar o ensino de língua inglesa para crianças. O aprendizado por meio de atividades lúdicas, ou seja, promovendo a diversão das crianças enquanto elas aprendem, é, como já mostrado anteriormente, um dos conceitos trazidos pela abordagem comunicativa de ensino de língua estrangeira.

O *slogan* da escola produz o sentido de que já que é necessário que se aprenda o inglês – sem que haja qualquer objeção a essa necessidade naturalizada –, que seja por

meio de atividades divertidas. O cenário em que a criança está, colorido, ao lado de um cachorro e de um arco-íris, que parecem ser feitos de massa de modelar, assim como a própria expressão feliz da garota, contribuem para que se associe o sentido de diversão ao processo de aprendizagem da língua inglesa. O não-dito do enunciado permite perceber que há um discurso vigente de que aprender uma língua estrangeira é um processo árduo, trabalhoso e, portanto, sofrível, e a Fisk tenta se afastar ao máximo deste discurso, afirmando que a criança se divertiria ao longo de seu curso na escola.

Por associar-se diretamente ao seu *slogan* institucional, este enunciado também se associa aos sentidos da língua inglesa como promotora de sucesso, pois ao “dominar o conhecimento”, a língua sendo aprendida de forma divertida, a criança iria “se dar bem”. A posição-criança, portanto, é a mesma posição-sujeito daquele que aprende uma língua estrangeira buscando destaque profissional, pessoal, com o intuito de fazer turismo ou intercâmbio, etc. Mantém-se um caráter próprio à infância, a diversão, mas desliza os sentidos de criança para o vir a ser um trabalhador, um intercambista, etc., alguém que usaria a língua inglesa em seu caráter instrumental e para se sobrepor aos outros.

A próxima escola analisada é a Red Balloon, a qual não conta com uma agência própria de publicidade e propaganda, diferente da escola Fisk. Para elaborar suas peças publicitárias, a escola contrata uma agência de propaganda chamada Ogilvy. Embora sejam menos conhecidos e vistos que os da Fisk, os comerciais da Red Balloon estão em diversas mídias, tais como vídeos na internet, anúncios em jornais e revistas, *outdoors*, entre outros.

Uma das campanhas recentes, publicada em 2011, que mais tem sido divulgada, é a que ironiza o péssimo inglês praticado pela aviação nacional<sup>53</sup>. Como já fora dito anteriormente, o inglês é a língua oficial da aviação (CRYSTAL, 2003). Porém, o vídeo publicitário em questão mostra que a qualidade da língua praticada pelos aviadores brasileiros é duvidosa. Depois de mostrar alguns anúncios de comissários de bordo com pouca habilidade oral na língua inglesa, o vídeo traz um menino de 12 anos, supostamente um aluno da Red Balloon, fazendo o anúncio num voo da Gol Linhas Aéreas para Fortaleza durante o Carnaval brasileiro. A pronúncia praticada pelo menino causa surpresa e excitação nos passageiros, que até mesmo o aplaudem ao fim do pronunciamento. O vídeo,

---

<sup>53</sup> Disponível em: < <http://www.viajandoblog.com/tag/red+balloon>>. Acesso em 27 de ago. de 2012.

assim como o texto institucional da escola apresentado anteriormente, dão ênfase para a pronúncia. O vídeo em questão termina com a seguinte frase:

“We showed the difference it makes when you start speaking English as a child<sup>54</sup>”

O enunciado acima deixa claro o posicionamento da escola acerca da importância de se aprender inglês desde muito cedo. Dessa maneira, a Red Balloon faz circular também por meio de suas campanhas publicitárias o argumento do “quanto mais cedo, melhor”, baseando-se em um discurso científico que afirma a existência do já explicado período crítico (cf. DE GROOT, 2011). Tal elemento teórico é o que fundamenta o ensino em si, além de justificar a grande procura pelos cursos infantis de língua estrangeira. Estes alunos, ou os pais dos alunos que matriculam seus filhos nestes cursos, estão em busca da melhor fluência na língua que a teoria do período crítico afirma ser possível quando se começa a aprender uma língua estrangeira desde muito cedo. Segundo Garcia (2011), o maior desejo de um aluno de língua estrangeira é a produção linguística sem presença de sotaque, confundindo “o aprendizado de língua estrangeira com a vontade de ser o outro, mediante o apagamento do traço cultural que o sotaque representa” (p. 76). A infância seria, de acordo com as teorias behavioristas, o momento biológico ideal para que este objetivo fosse alcançado e deveria ser aproveitada, deslizando a questão do ensino infantil para um discurso muito próximo ao de ofertas e promoções que são veiculadas pelo discurso publicitário, constituindo o espaço discursivo do ensino/aprendizado como um espaço de consumo (*ibidem*). O discurso publicitário da Red Balloon, portanto, faz crer na urgência e na importância do ensino infantil de língua inglesa, como forma de se diferenciar daqueles outros pilotos/falantes de inglês, os carregados em sotaque, que, presumivelmente, não estudaram inglês quando crianças. Dessa forma, seria de responsabilidade dos pais (os interlocutores imediatos das campanhas publicitárias infantis) e destes alunos não perderem a oportunidade de aprender esta língua o quanto antes.

Esta, porém, não é a única peça publicitária de grande impacto realizada pela escola. No dia 20 de junho de 2011, a capa principal de um dos jornais de maior circulação

---

<sup>54</sup> Em português: “Nós mostramos a diferença que faz quando você começa a falar inglês desde criança”.

nacional, a Folha de São Paulo, estava escrita totalmente em inglês<sup>55</sup>. Todas as manchetes e artigos da primeira página foram traduzidos para esta língua, embora, logo em seguida, houvesse a mesma página, em português. A imagem é reproduzida abaixo.



Figura 5 – Campanha publicitária da Red Balloon na Folha de São Paulo

Ao final da capa do jornal redigida em inglês, havia um banner, no qual se lia:

“Não tá entendendo nada? Peça pro seu filho te ajudar”

Ao lado desta frase, havia uma criança que segurava um painel com o logo da Red Balloon. O enunciado indica a especialidade da escola em questão, que seria o ensino de inglês para crianças. Importante ressaltar aqui que o inglês é entendido como forma de acesso à informação através desta publicidade, e que aqueles que não fossem capazes de fazer uso apropriado desta ferramenta para alcançar o objetivo proposto (entender as notícias do jornal), teriam que buscar auxílio naqueles que fossem instrumentados para

<sup>55</sup> **Folha de S. Paulo**. São Paulo, 20 de jun. de 2011. Disponível em: <http://aalmadonegocio.wordpress.com/2011/06/21/red-balloon-deixa-capa-do-folha-de-s-paulo-em-ingles/>. Acesso em 27 de ago. de 2012.

tanto. Percebe-se nesta publicidade um apagamento da língua nacional como língua de veiculação e compreensão de notícias/conhecimento. Este também é um sentido da língua inglesa como discriminatória (PAIVA, 1996), a qual colocaria as pessoas que a dominam em situação vantajosa em relação aos que não são fluentes nela. Além disso, este anúncio publicitário está pautado pela concepção de língua da abordagem comunicativa, que pressupõe a troca de informações entre interlocutores, uma vez que um sujeito (aquele que tem conhecimento de língua inglesa) seria o responsável por repassar as informações contidas na capa do jornal para um outro (o que não sabe inglês e que “não tá entendendo nada”).

Outra peça publicitária da escola traz ainda um segundo *slogan*. Trata-se de *banners*, publicados na internet<sup>56</sup>. As imagens trazem grandes símbolos da cultura das duas maiores potências econômicas de língua inglesa, os Estados Unidos e a Inglaterra, juntos, como que montando um personagem semelhante aos carros-robôs do filme “Transformers”<sup>57</sup>. As imagens podem ser vistas logo abaixo. Na peça com os objetos ingleses, por exemplo, o *Big Ben*, os ônibus *double-decks* e a roda gigante *London Eye*, a maior do mundo, são parte de um robô metálico. A imagem tem um apelo grande para o público infanto-juvenil, justamente o público alvo da escola. No canto esquerdo dela, ao lado do logotipo da escola, encontra-se o seguinte enunciado:

“Go conquer the world”<sup>58</sup>

---

<sup>56</sup> Disponível em: <<http://vibestudio.com.br/blog/escola-de-ingles-red-baloon/>>. Acesso em 27 de ago. de 2012.

<sup>57</sup> *Transformers*, 2007, direção: Michael Bay.

<sup>58</sup> Em português, “Conquiste o mundo”.



Figura 6 – Robô Red Balloon (Estados Unidos)



Figura 7 – Robô Red Balloon (Inglaterra)

Tal enunciado, juntamente com as imagens, as quais configuram os sentidos de sucesso trazido pelo enunciado à língua inglesa, uma vez que esta é representada pelos seus dois maiores expoentes mundiais, os Estados Unidos e a Inglaterra, movimentam o efeito de sentido da língua inglesa como a língua global (cf. CRYSTAL, 2003), ao relacionar o conhecimento desta com a possibilidade de se “conquistar o mundo”. Observa-se aqui o funcionamento da memória discursiva, uma vez que esta remete a um discurso ou a uma relação de sentidos previamente estabelecidos (PECHÊUX, 1969). Desta forma, pode-se afirmar que são movimentados através destas peças publicitárias os sentidos já produzidos acerca do discurso do inglês como língua global, considerando esta aquela que pode expandir as possibilidades de atuação profissional, de envolvimento pessoal e de aquisição de conhecimento. Mais uma vez dá-se destaque à possibilidade de mobilidade social (cf. GARCIA, 2011). Relaciona-se, portanto, ao discurso de mercado, sendo a língua inglesa o instrumento para o sucesso, representado aí pela “conquista do mundo”.

A palavra “conquistar” encontra-se no mesmo eixo paradigmático que “dominar” do *slogan* da Fisk, sendo possível uma derivação parafrástica de uma à outra. Isso mostra a relação entre os efeitos de sentido dos dois enunciados, em que o inglês passa a ser uma ferramenta capaz de submeter o outro ou, mais abrangentemente, o mundo. Os dois enunciados, dessa forma, colocam o inglês como a língua da dominação, a qual colocaria o sujeito numa posição de superioridade em relação aos demais, estabilizando relações hierárquicas entre sujeitos instrumentalizados ou não na língua, mantendo a relação automática entre possuir conhecimento da língua inglesa e o sucesso.

A possibilidade de “conquista” ou de “domínio”, mais uma vez, vem de fora, através da língua do outro, a língua do poder, nas condições atuais, a língua inglesa, desconsiderando a particularidade do nacional e apagando o lugar da língua nacional em detrimento do inglês, o qual possibilitaria estes objetivos. Não se conquista o mundo nem se domina o conhecimento (ou o próprio mundo, como o *banner* da Fisk aponta) pela língua nacional, este não é o lugar dela, que se limita a relações do sujeito com o Estado nacional<sup>59</sup>. A língua inglesa permite muito mais, garante essa “conquista” e esse

---

<sup>59</sup> Não estamos com isso afirmando que para nós a língua nacional deveria ser uma ferramenta de conquista do mundo e dos outros. Estamos apenas mostrando que dentro desta discursividade em que o domínio está filiado a sucesso, controle do outro, dinheiro, a língua nacional não tem valor algum.

“domínio”, de acordo com os *slogans*. Além disso, estes dois *banners*, ao limitarem suas imagens às referências culturais de apenas dois países, apagam os outros países falantes de língua inglesa, assim como o fazem as escolas ao oferecer apenas a língua inglesa britânica e a americana. São as histórias e sentidos de língua inglesa movimentados por estes dois países, a saber, a Inglaterra, antiga potência colonial e industrial, e os Estados Unidos, atual potência econômica e militar, que possibilitariam o deslocamento do sujeito (cf. GARCIA, *ibidem*), e, conseqüentemente, o alcance do sucesso almejado.

Não só estes dois *banners*, como também a campanha publicitária no jornal Folha de São Paulo e o vídeo promocional do anúncio da companhia aérea, apagam a língua nacional, ao fazerem a propaganda da escola exclusivamente na língua inglesa. Esta já é uma forma discriminatória, uma vez que exclui os sujeitos não falantes desta língua da possibilidade de compreensão do que ali é dito, colocando-os imediatamente em posições inferiores, reafirmando, dessa forma, a necessidade da língua inglesa.

Estas foram campanhas publicitárias de grande destaque da Red Balloon e todas tiveram grande impacto na mídia nacional. A próxima análise será feita sobre o *slogan* divulgado através do *website* da escola, mostrado na seguinte imagem:



Figura 8 – *Slogan Red Balloon*

O enunciado toma como seu interlocutor direto os pais-clientes, aqueles responsáveis pela matrícula das crianças nos cursos da escola, e pode estabelecer duas relações de significação que analisaremos separadamente. A primeira estaria sendo construída por uma autoafirmação da escola como sendo a melhor no ramo de ensino de inglês para crianças. A “escolha” estaria relacionada à escolha da instituição em que os pais deveriam matricular seus filhos para ter o melhor ensino de inglês para eles. A melhor

escolha seria, portanto, a Red Balloon, de acordo com o *slogan* da escola. Esta relação de sentido só pode ser feita se a tomamos sustentada por uma discursividade em que a escola é um bem de consumo, ou melhor, um determinado curso é um produto. O produto oferecido, o conhecimento da língua inglesa, é o que o pai-cliente estaria comprando, com a garantia dada pela própria escola de que este domínio seria completo ou, usando os termos do próprio enunciado, o melhor. Garcia (2011) também faz essa associação entre os sentidos do ensino infantil de inglês com bens de consumo, comparando o ato de escolha do centro de ensino com o ato de investir num negócio:

De maneira semelhante às expectativas do investidor, que opta por empregar seu capital neste ou naquele negócio em função da análise do ROI [*Return of Investment*, termo bastante utilizado no mundo dos negócios para aferir o montante de capital ganho ou perdido em determinado investimento], o cliente da escola particular também parece selecionar a escola para seu filho, a partir da visibilidade de sua produtividade (*ibidem*, p. 120) [inclusão nossa].

Esta abordagem da escola assemelha-se ao discurso publicitário da concorrência, em que uma empresa oferece seus serviços e produtos como se fossem melhores do que os dos concorrentes, a fim de conquistar seus clientes. Como afirma Garcia (*ibidem*), se no discurso institucional e publicitário da escola, o lugar do aprendiz é construído tendo em vista sua competição com os pares, o das escolas em si também se constitui por meio da competição entre uma e outra, garantindo certo *status* simbólico de qualidade para uma e excluindo as demais.

A segunda relação de sentido estabelecida neste enunciado estaria sustentada por uma discursividade que configura o inglês como uma forma de ascensão social (PAIVA, 1996) ou de garantia de oportunidades no mercado de trabalho para os seus falantes (PIRES, 2004). O “melhor”, como definido pelo *slogan*, seria que os pais dessem mais oportunidades de vencer na vida a seus filhos, por meio do conhecimento da língua inglesa. E essa escolha cabe aos pais, como forma de garantir um futuro promissor a seus filhos. De acordo com Garcia (2011), configura-se um jogo com as expectativas do pai-cliente, o qual projeta seu filho no mercado global de trabalho e tenta evitar o sofrimento que a falta da língua estrangeira pode lhe causar, sendo esta tentativa, muitas vezes, motivada pelas dificuldades que os próprios pais podem ter encontrado para se enquadrarem no mercado de trabalho por não possuírem ou terem pouco domínio da língua estrangeira. Além disso,

o temor do fracasso e da possibilidade de imobilidade, seja ela social, profissional ou espacial, direcionam o pai-cliente para o ensino infantil de língua inglesa como única salvação para o futuro profissional de seus filhos.

O discurso posto em circulação pela escola, determinado por sua exterioridade, relaciona-se com outros discursos, já ditos antes, presentes nele por sua ausência necessária (memória discursiva), o que permite que os sentidos de língua inglesa movimentados pela escola, sejam referidos aos sentidos já trazidos neste trabalho e naturalizados em nossa sociedade. É a ideologia que produz esse efeito de evidência, sustentando sobre o já dito os sentidos institucionalizados (ORLANDI, 2007). Pelo não-dito do enunciado, possível de depreendê-lo através da opacidade da língua, pode-se chegar à conclusão de que quem não matricula seus filhos num curso de inglês, seja este na Red Balloon (sustentado na primeira relação de sentidos) seja ele em qualquer escola de línguas (de preferência na melhor delas, claro!, sustentado pela outra relação que foi analisada), não estaria escolhendo o “melhor” para o seu filho, ou seja, estaria impedindo que ele tivesse boas oportunidades no futuro. A “escolha” de matriculá-los num curso de inglês cabe aos pais e eles se tornam, automaticamente, responsáveis pelo sucesso, ou não, profissional e pessoal de seus filhos. De acordo com Garcia (*ibidem*), a criança é vista como um futuro trabalhador, competidor e concorrente, que deve se destacar por suas habilidades, além de se preparar para suas atividades desde muito cedo, retirando até mesmo da infância o direito ao ócio ou à não obrigatoriedade da produção. Estes sentidos desde cedo, ainda segundo a autora, naturalizam os sentidos presentes no imaginário da competição no campo profissional, cristalizando isto como evidente tanto para os pais, quanto para as próprias crianças, que já começam a se preocupar com o momento em que irão procurar por um emprego. Configura-se, mais uma vez, uma relação automática entre o “sucesso profissional e pessoal” e a matrícula dos alunos nos cursos infantis de língua estrangeira, apagando todo o processo do aprendizado e da aquisição da língua em questão. Dessa forma, ao matricular as crianças num curso infantil de língua inglesa, o “mais cedo” do argumento trabalhado nesta pesquisa, “melhor” será o futuro destas, ou seja, estas terão acesso a dinheiro, sucesso e dominação.

Será dada continuidade à análise dos *slogans* das escolas de língua estrangeira, passando agora ao Yázigi que trouxe, em 2012, uma campanha publicitária criada pelo

grupo We Comunicação estrelada pelo ator, apresentador e diretor, Márcio Garcia. Composta por um filme para TV, *spot* para rádio e peças impressas (como folhetos, *banners*, cartazes e anúncios), a campanha circulou por todo o território nacional entre dezembro de 2011 e o primeiro semestre de 2012.

Segundo Lilian Forlani, gerente de *marketing* da escola, Márcio Garcia foi escolhido para estrelar a campanha por se tratar de um brasileiro que tem se destacado no exterior. Em 2010, o ator dirigiu o filme “Amor por acaso”, estrelado pela brasileira Juliana Paes e pelo ator americano Dean Cain, além de outros atores estrangeiros. Atualmente, Márcio Garcia dirige o filme “*Open Road*”, ainda sem previsão de estreia, mas que está sendo produzido exclusivamente nos Estados Unidos, em Hollywood, com atores americanos. O próprio comercial para TV do Yázigi fora dirigido, estrelado e produzido pelo ator, por meio de sua produtora, a MGP – Márcio Garcia Produções, e gravado em Los Angeles, Estados Unidos.

No filme publicitário da escola em questão, o ator está em um *set* de filmagens e, ao fundo, podemos ver o famoso letreiro de Hollywood. Márcio Garcia relata a sua trajetória de ator e apresentador e afirma que sempre sonhou com mais e percebeu que seria necessário um diferencial para conseguir levar seus sonhos adiante, e, por isso, resolvera estudar inglês. Fora o conhecimento da nova língua que permitira que Márcio Garcia chegasse a Hollywood, de acordo com o filme promocional, exaltando as maiores possibilidades de sucesso profissional oferecidas pela língua inglesa. O ator então enaltece o Yázigi, dizendo que na escola o aluno “amplia sua mente e elimina fronteiras”, assim como ele próprio fizera, lançando-se numa carreira internacional. Depois de Márcio Garcia “dar uma palhinha” em inglês, o filme se encerra com o *slogan* da escola, reproduzido a seguir:



Figura 9 – *Slogan Yázigi*

O enunciado, bem como o comercial em si, sustentam o sentido de que, por saberem outra língua, os brasileiros têm conquistado cada vez mais espaço profissional fora do país, como é o caso do próprio garoto propaganda escolhido pela escola, Márcio Garcia. Dessa forma, a escola também faz circular o discurso de que o inglês seria necessário para maiores e melhores oportunidades de emprego (PAIVA, 1996), com um diferencial: estas oportunidades não estariam restritas ao território nacional, mas têm uma abrangência muito maior, internacional, como a relação entre cidadão e mundo sugerida pelo *slogan*. A relação entre o enunciado e o vídeo também sustenta a evidência de que o inglês é a língua que proporciona o sucesso, assim como os *slogans* das demais escolas.

O termo “cidadão” escolhido para estampar o enunciado publicitário se relaciona diretamente com o tipo de aprendizado que a escola se propõe a oferecer a seus alunos. Como já dito anteriormente, a proposta do Yázigi é de ir além do ensino da nova língua, formando também cidadãos conscientes de seu papel social e responsáveis. Este é, segundo a escola informa, seu principal objetivo, o que acabaria por se tornar um diferencial.

Ser cidadão implica, como se sabe, em uma posição política e histórica da qual é constitutiva a relação entre sujeito e Estado, relação esta de deveres e direitos (LAGAZZI, 2010). De acordo com a autora, a sociedade capitalista, além de se basear no acúmulo de

mercadorias, também se constitui numa cadeia ininterrupta de relações jurídicas. Resulta destas relações o conflito entre o Estado, o qual se constitui como a esfera pública, e a sociedade civil, constituída como esfera particular, na qual se exprimem os interesses particulares. Para que haja o acesso dos sujeitos à esfera estatal, é necessário que estes estejam despojados de sua condição de classe e sejam qualificados por uma determinação jurídica, a condição de cidadãos (*ibidem*). Ao só permitir o acesso ao Estado a estes sujeitos, é como se este anulasse as classes, anulando a própria contradição e conflito de interesses particulares, realizando o “bem comum”. Dessa forma, “o termo cidadania, tendo como pré-construído o sentido público em oposição a privado, fica sobredeterminado pelo sentido de ‘bem comum’” (*ibidem*, p. 79).

O *slogan* da escola, portanto, desloca o significado de ser um cidadão daquele que estabelece uma relação jurídica com o Estado, para aquele que pode usufruir de seus direitos, tendo estes sido ampliados para diferentes países. Ao assumir a posição de “cidadão do mundo”, o aluno estaria apto a viver e se relacionar com pessoas de qualquer parte do globo. Como afirma Lagazzi (*ibidem*, p. 82):

Apagada na sua constituição jurídica, a cidadania naturaliza o cidadão como um sujeito livre, consciente e lutador: “Ser cidadão é respeitar e participar...”, “é não pichar...”. Apaga-se a injunção da cidadania como o modo de nos relacionarmos com o Estado, como afirma Pachukanis. (...) Com isso, a formulação da cidadania torna-se a reafirmação constante da individualização nas sociedades de estado e passa a ser um produto democrático” (p. 82).

Ser um “cidadão do mundo” é o que produz a oportunidade de “eliminar fronteiras”, como o ator afirma no vídeo publicitário da escola. E ser cidadão do mundo é um produto que pode ser vendido. Dessa forma, o Yázigi se filia também a sentidos do inglês como uma língua global, responsável pelas melhores chances na vida, como a chance de trabalhar no exterior. A escola afirma-se, assim, como formadora de alunos capazes de atuar internacionalmente, e como meio de levar pessoas para fora do país, a fim de torná-los atuantes num cenário internacional e “transformadores da sociedade”.

Tornar-se um “cidadão do mundo” implica também o apagamento da identidade nacional em detrimento de uma identidade maior, que extrapola os limites das Nações, de âmbito mundial. Pode-se afirmar, portanto, que o Yázigi se inscreve na FDA da globalização tal qual proposta por Orlandi (2012), a qual considera que esta apaga, ao

menos imaginariamente, os limites histórico-políticos e sócio-culturais da relação Estados/Nações. A autora continua (*ibidem*, p. 8):

Este discurso da mundialização produz, assim, o esquecimento do político, do social, da abertura a experiências compartilhadas/divididas/confrontadas entre sujeitos das mais variadas formas identitárias, culturais, sociais, ideológicas. Nessa posição, nas relações internacionais, pratica-se o relativismo cultural e linguístico, aceitando-se, como é próprio à ideologia do humanismo idealista, todas as culturas e as línguas, idealmente, enquanto, na estrutura política que realmente decide, somos dominados pelo monolinguismo da língua do poder.

O que é universal, portanto, é determinado pelo poder dominante, o qual, nas condições atuais, são os Estados Unidos, a nação mais poderosa e rica do mundo, o que, conseqüentemente, torna o inglês a língua do poder, a língua franca, universal. Como resultado deste quadro, circula o imaginário do inglês como a língua sem fronteiras, ou aquela que está acima das fronteiras do mundo, dando a seus falantes acesso a tudo.

O mesmo *slogan* é usado na campanha voltada para o público infantil da escola. No vídeo publicitário<sup>60</sup>, são apresentados três personagens animados, Pudim, Faísca e M@ri Girl, os quais tentam mostrar como é divertido saber outra língua. Os personagens estão numa sala de cinema, e Faísca começa a apontar para coisas na sala e dizer seus nomes em inglês para seu amigo Pudim. O menino diz coisas como “*stadium*” (a sala de cinema) e “*love seat*” (as poltronas), ao que seu amigo ri, achando divertido. Faísca aponta para um casal no fundo da sala (o qual não vemos) e pergunta o que é aquilo, ao que M@ari Girl responde que se trata de um “*kiss*”. Ouve-se, em seguida, um grito feminino e o som de um tapa, ao que Faísca diz “Ele quis, mas ela não quis”, causando riso nele e em seu amigo. Antes de aparecer o *slogan* da escola, o locutor do vídeo ainda diz:

“Aqui você aprende brincando, cantando e navegando”

Não se pode deixar de comentar o apelo inadequado que a escola faz por meio deste vídeo voltado para um público infantil de algo que não deveria fazer parte deste universo de modo institucionalizado. Desse modo, o que é brincar, ou o que é “interativo” aí, mostra de saída um descuido ético importante de ser notado no caso de escolas que têm crianças como alunos. Esse brincar vem na esteira de um comunicativismo mal elaborado, mas que de todo modo sustenta, do ponto de vista científico, a justificativa de um “método”

---

<sup>60</sup> Disponível em: < <http://www.youtube.com/watch?v=MhJZ5IgpypQ>>. Acesso em 2 de mar. de 2013.

alegre que cativa o aluno. O Yázigi também enfatiza o fato de usar a *internet* em sala de aula, como forma de se diferenciar das demais escolas e atrair o seu público alvo, aproximando o estudo de atividades relacionadas à infância, como as brincadeiras, as músicas e a própria *internet*. Dessa forma, tenta-se se afastar ao máximo da imagem de que o processo de aprendizagem de inglês possa ser chato e cansativo, fazendo circular a imagem da infância como o local da diversão.

Contudo, esta não é a única concepção de criança/infância que a escola movimentava, uma vez que associa ao seu curso infantil (assim como faz com seus demais cursos para adultos e adolescentes) o alcance do sucesso, como pode ser visto no seguinte *banner*:



Figura 10 – *Banner Yázigi*

Esta imagem desloca o imaginário da infância (volta-se a insistir, já deslocado no próprio vídeo, uma vez que infantiliza a adolescência com aqueles personagens e sexualiza a infância com aquela cena) como a fase da diversão e das novas descobertas (como era afirmado pelo próprio Yázigi em seu discurso institucional) para o do futuro trabalhador, aquele que precisa se instrumentar e se preparar para o mercado de trabalho (cf. GARCIA, 2011) e para o cidadão do mundo que ganha tudo e todos (é descolado, é um eterno adolescente, e consegue mais do que os outros (faz mais sucesso)). Essa relação mercadológica está materializada em investimento (“invista em você”), marcando uma diferença em termos de interlocutor: fala-se diretamente ao aluno, independentemente de sua faixa etária.

O mesmo enunciado é usado para a campanha dos demais cursos da escola, associada, dessa vez, à imagem do garoto propaganda da escola na época, Márcio Garcia, à frente do letreiro de Hollywood. É usado, portanto, o mesmo slogan, para crianças e adultos, como se os objetivos para estes diferentes cursos fossem os mesmos: instrumentalizar-se para atingir o almejado sucesso profissional e pessoal. A frase que continua este enunciado, “Invista em você, faça Yázigi”, mostra também a articulação do ensino de inglês aos sentidos de consumo, em que o sujeito compra/consome um bem, o aprendizado de língua inglesa, para que, com esta, possa alcançar o sucesso. Mais uma vez é notável como a relação entre fazer aulas de língua inglesa e o sucesso é imediata, automática. São silenciados novamente os processos de aprendizado, bem como a assim designada “habilidade lingüística” do aluno, uma vez que basta “fazer inglês” para se alcançar o sucesso, como algo garantido pelo curso de inglês. Além disso, novamente apaga-se a língua nacional, como se esta não fosse capaz de “promover o sucesso”<sup>61</sup> para seus falantes, os quais não estariam inseridos na ordem mundial da globalização e, portanto, estariam longe das oportunidades e dos benefícios que a língua de poder, o inglês, garantiria. Como afirma Garcia (*ibidem*), o produto anunciado, o ensino/aprendizagem de língua inglesa, é sempre associado ao que é significado enquanto um valor: o sucesso, algo extremamente atrativo, já que possibilita a mobilidade e a interação com o outro, qualidades tão valorizadas pela sociedade atual. Seria, ainda de acordo com a autora, uma forma de escapar do confinamento à cultura local, a qual estaria em relação oposta ao sucesso, o que justifica o *slogan* “Você cidadão do mundo” da escola.

Percebe-se, portanto, a regularidade no discurso das três escolas aqui analisadas. Todas elas se filiam a um sentido da língua inglesa como promotora do sucesso, a que permitiria maiores oportunidades, ou, como dito nos *slogans* delas, “dar-se bem”, “conquistar o mundo” ou “fazer mais sucesso”. Este sentido do inglês como a língua que levaria o sujeito ao sucesso já está posto em nossa sociedade, circulando com força pelo imaginário como um pré-construído.

Este pré-construído do domínio da língua inglesa como promotora de ascensão social e profissional é o que sustenta a necessidade do ensino infantil de inglês vendido

---

<sup>61</sup> Insistimos, nossa análise contrastiva incide dentro desta discursividade do sucesso.

pelas escolas de línguas analisadas. Os pais-clientes, temerosos da possibilidade de fracasso e de exclusão de seus filhos, procuram instrumentalizá-los cada vez mais cedo, a fim de garantir-lhes boas oportunidades na vida. Dessa forma, não é apenas o sentido do aprendizado que desliza para o consumo, mas também o próprio futuro dessas crianças, sendo este ofertado pelas escolas de línguas, como se o inglês promovesse de forma automática o sucesso projetado como desejado. Configura-se assim o embate e a diferenciação entre as crianças que fazem inglês e aquelas que não o fazem, estabelecendo relações de força em que as primeiras são superiores às outras, sendo aquelas que irão “dominar”, “conquistar” e tornarem-se “cidadãos do mundo”.

Apesar das regularidades, as escolas também apresentam diferenças na mobilização de discursos. No discurso institucional dos três centros de ensino, apesar de todos se pautarem na abordagem comunicativa para o ensino de língua inglesa, é possível notar que a Red Balloon é mais consistente ao justificar a procura por seus cursos infantis. A escola traz elementos como o “período crítico” para a aprendizagem de LE, além de questões relativas ao filtro afetivo e à plasticidade cerebral das crianças, todos conceitos trazidos do comunicativismo, para sustentar a venda de seus cursos e seus ditos melhores resultados. Já o Yázigi, apesar de também citar o filtro afetivo, propõe-se a trabalhar não apenas com o desenvolvimento linguístico das crianças, mas com o desenvolvimento integral destas, o que, no comunicativismo, implica dar condições para que as crianças desenvolvam sua cognição e suas habilidades psicomotoras. O Fisk, contudo, usa apenas do conceito do filtro afetivo, mostrando que na escola em questão as crianças serão motivadas a aprenderem a nova língua, deixando de lado explicações acerca dos “benefícios” deste aprendizado mais cedo, ou sobre práticas pedagógicas e metodológicas. Este quadro é relevante uma vez que os discursos institucionais materializam a posição a partir da qual estas escolas enunciam sobre suas práticas e seus diferenciais. Dessa forma, percebe-se uma abordagem diferente no ensino infantil proposto por cada uma das escolas, o que, por consequência, pode vir a atingir um “público alvo” diferente para cada uma delas.

Já nos slogans, embora a regularidade dos discursos movimentados seja melhor percebida, como mostrado anteriormente, já que todas as escolas anunciam a língua inglesa como aquela promotora do sucesso, podemos perceber também uma diferença, mais especificamente na forma como elas movimentam seus discursos. As três escolas vendem a

possibilidade de se alcançar o sucesso pessoal e profissional através do conhecimento da língua inglesa, ou seja, vende-se a possibilidade de se tornar algo diferente, uma pessoa numa posição de poder, superior. A Red Balloon, contudo, é a mais agressiva na forma como faz seus anúncios, sendo estes em sua maioria em língua inglesa, a língua sendo ofertada para o consumo. Isto por si só já estabelece uma relação de segregação e de exclusão pela língua, colocando aqueles que não a dominam (ou que não a estudam na escola em questão), fora das posições que a escola oferta para os falantes de inglês: o sucesso, a chance de conquistar o mundo.

Na atual ordem mundial da globalização (cf. ORLANDI, 2012), a língua do poder é a língua inglesa, língua do capitalismo, da potência econômica, política e militar dos séculos XX e XXI. Por isso os sentidos desta língua são associados à dominação e à conquista, colocando sempre esta língua em primeiro lugar, numa relação de maior força que as demais. Este é o discurso que as escolas de línguas estrangeiras movimentam em suas campanhas publicitárias, apagando o lugar da língua nacional, como se com ela não se alcançasse nada, ao contrário da língua inglesa, a qual permitiria transpor os limites entre Estados e Nações, a língua global, do poder, que daria acesso a tudo. Não só a língua nacional é silenciada nessa FDa, como também as demais línguas estrangeiras, as quais, imaginariamente, não teriam a mesma importância que a língua inglesa e, conseqüentemente, não garantiriam ao sujeito o sucesso, o dinheiro e o poder de dominação desejados. Este sucesso se caracteriza como uma qualidade da língua inglesa em si, enquanto que, as outras línguas, seriam as línguas do fracasso, uma vez que não podem oferecer aos sujeitos que as praticam as mesmas oportunidades e os mesmos resultados que a língua inglesa oferece a seus falantes.

É possível, dessa forma, compreender um pouco mais sobre nossa pergunta desta pesquisa: “Quais são os processos de significação que estão na base da rede discursiva que sustenta a evidência do inglês como língua a ser ensinada desde a primeira infância?”. Embora o discurso científico da abordagem comunicativa proveja as práticas pedagógicas e metodológicas das três escolas aqui analisadas, ele se configura apenas como um meio para alcançar o que é materializado no discurso publicitário destas. Tal metodologia seria a forma de se alcançar aquilo que as escolas oferecem a seus alunos como um conseqüência de seus cursos em língua inglesa: o sucesso.

Dessa maneira, o discurso do inglês como promotor do sucesso, língua da ascensão social e das melhores oportunidades a seus falantes está na base discursiva que sustenta o consumo e a venda do produto *ensino de língua inglesa* desde a primeira infância. Este discurso, tão presente em nossa sociedade, altera até mesmo a própria concepção de infância: esta não seria a fase do ócio, da brincadeira, do desenvolvimento, mas a melhor época para se iniciar um ensino formal de língua estrangeira, uma língua estrangeira que garantirá um futuro promissor a esta criança, nas atuais condições, a língua inglesa. A concepção de criança é de que esta deve se instrumentalizar na língua inglesa, iniciando seu processo de diferenciação dos demais, como no discurso da concorrência, para que seu futuro como trabalhador e consumidor seja de sucesso, além de garantir-lhe a chance de submeter o outro e o mundo, a chance de “dominar”. Ou seja, inscrito na formação ideológica capitalista, de competição entre os pares, este discurso promove a individualização do sujeito, estabelecendo posições específicas para este neste cenário: o *winner*, vencedor, instrumentalizado na língua inglesa e que alcançará o sucesso, o dinheiro, a dominação dos demais; e o *looser*, o perdedor, que não fala inglês e, por isso, não tem as mesmas chances que o primeiro.

Os cursos de inglês desde a primeira infância, portanto, são vendidos para que estas crianças se iniciem e se integrem à formação discursiva capitalista, da competição com seus pares, da dominação, como forma de alcançar o sucesso profissional e pessoal. O curso de inglês torna-se uma forma de garantir o sucesso destes sujeitos, mesmo que estes coloquem em prática seus conhecimentos somente algum tempo depois, em seu futuro emprego ou situação de vida. As escolas, assim, apostam na já estabelecida necessidade da língua inglesa para oferecerem seus cursos desde a mais tenra idade, oferecendo possibilidades de consumo e de sucesso a seus alunos que estão na base da formação discursiva capitalista, na qual, a globalização, que coloca o inglês como língua de poder, está inserida.



## Considerações Finais

A partir das análises apresentadas anteriormente em nossa pesquisa, faremos algumas considerações acerca dos sentidos atribuídos ao ensino infantil de língua inglesa no Brasil e como eles são sustentados por diferentes discursos postos em circulação pelos centros de ensino desta língua.

Ao longo dessa dissertação, fizemos um movimento de abertura de arquivo (cf. PECHÊUX, 1994), constituído por outras pesquisas que trabalharam com um tema próximo ao desta. O primeiro arquivo movimentado apresentou o percurso do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, com um enfoque no ensino de inglês. Tal prática, de modo sistematizado e formal, teve início no país com a vinda da família real portuguesa, em 1808, época em que foram criados cursos para qualificar a mão de obra nacional, a Imprensa Régia, e as duas primeiras cadeiras de línguas estrangeiras (a saber, o inglês e o francês) no país. O segundo arquivo nos permitiu compreender o percurso da língua inglesa no Brasil e no mundo, para que ela se tornasse a língua mais estudada no país e acabasse se configurando no imaginário como língua global. Estes percursos foram discutidos, respectivamente, nos capítulos 2 e 3 e serviram como importantes condições de produção para a compreensão da estabilização da necessidade injuntiva do aprendizado da língua inglesa, além de estarem na base da rede discursiva que sustenta o ensino infantil de inglês no Brasil e como ele se relaciona às práticas de mercado capitalista.

O inglês, no período colonial, apresentava caráter pragmático, uma vez que seria a língua que colocaria a colônia portuguesa em contato com a maior potência comercial, a Inglaterra, sendo usada para negociações com esta. A Inglaterra era, neste tempo, uma grande potência colonizadora, a qual dominara, até metade do século XIX, grande parte do globo e tornara-se, assim, responsável por levar a língua inglesa a diversos continentes.

No período imperial brasileiro, as línguas estrangeiras alcançaram um caráter simbólico de alteridade prestigiada, sendo valorizado o aprendizado de mais de uma língua em oposição ao conhecimento de uma única língua, a língua portuguesa, que, a partir dessa época, já era tida como língua nacional do Brasil, língua de unidade imaginária, imposta pelos portugueses quando para cá se mudaram, usando-a para documentos oficiais, para a educação formal e para a relação do povo com o Estado.

Foi também no período imperial que as primeiras reformas educacionais começaram a ocorrer no país, tendo como base o currículo do Colégio Pedro II, o qual não apenas funcionava como importante local de divulgação e garantia da unidade linguística nacional, como também se destacava como o modelo para o ensino de línguas estrangeiras no Brasil Império. Estudavam-se, nesta época, as línguas clássicas, o grego e o latim, línguas de acesso aos princípios literários, o francês, a língua considerada mundial à época devido ao empirismo da França, e o inglês, língua para o comércio com a potência Inglaterra. As reformas que se deram no Colégio Pedro II durante o império consistiram em aumentar e em seguida diminuir o número de aulas de línguas ao longo da educação secundária, além de incluir outras línguas modernas, como o alemão e o italiano, em seu currículo, com matrícula ora optativa, ora obrigatória. O inglês, antes visto como uma língua pragmática, perdeu esta função para se tornar uma língua cultural, e encerrou o período imperial com seu número de estágios reduzido a apenas dois anos.

Durante a República, o inglês assumiu novamente seu caráter prático e tornou-se língua obrigatória. O que observamos nesta época é a instabilidade e as constantes alterações do número da carga horária das aulas de inglês, bem como de seu caráter que variava entre língua cultural ou literária, e pragmática (instrumental). Contudo, desde sua implementação no currículo brasileiro, desde o período colonial, a língua inglesa foi a que sempre se manteve na grade escolar do país, o que nos permite compreender que os sentidos da língua inglesa como língua necessária para relações comerciais estavam instituídos desde muito cedo, graças a motivos político-ideológicos, uma vez que a nação de maior poder econômico e comercial da época, a Inglaterra, falava inglês e, em seguida, com a Revolução Industrial e o período da Primeira Guerra Mundial, uma nova potência, também falante de inglês, emergira, os Estados Unidos, consolidando o lugar do inglês como língua de importância na formação acadêmica dos brasileiros.

No período entre guerras, a Inglaterra e os Estados Unidos tentavam conter o avanço dos regimes nazistas e fascistas por meio de políticas que promovessem sua língua, o inglês, sua cultura, o “*American way of life*”, e seu sistema político, o capitalismo. O governo americano ofereceu à época ao presidente brasileiro, Getúlio Vargas, auxílio financeiro para o desenvolvimento comercial e industrial do país. É dessa mesma época a “política de boa vizinhança”, em que houve um intercâmbio de artistas entre os dois países,

passando os Estados Unidos a influenciar a vida dos brasileiros com sua cultura, política e, conseqüentemente, sua língua, o que levou a novas reformas curriculares. Na Era Vargas, havia um sentimento de nacionalismo exacerbado, em que as línguas estrangeiras tinham pouco espaço de circulação, sendo até mesmo silenciadas por políticas públicas. A língua inglesa, contudo, devido ao poder americano e à submissão do Brasil a suas políticas, tinha livre acesso, assumindo até mesmo um caráter de língua estratégica para conter o avanço do chamado “perigo alemão”.

Os americanos produziram a relação imaginária entre a língua inglesa, o desenvolvimento, o capitalismo, a democracia e a educação, iniciando, assim, o período de neocolonialismo, em que não era mais necessário dominar e explorar a terra do outro, mas impor suas práticas políticas e econômicas. Depois da Segunda Guerra Mundial, as políticas dos Estados Unidos, de auxílio aos países devastados, levavam o inglês, e a cultura e a política americanas, para o resto do mundo. Nessa época, o inglês já era a língua ouvida no cinema, língua utilizada como franca para tratados em organizações mundiais, além de ser a língua de divulgação científica e de notícias.

No Brasil do período pós guerras, o inglês manteve-se na grade escolar, enquanto outras línguas foram perdendo importância ao longo dos anos. A língua inglesa já era a mais estudada nas escolas em detrimento das demais. Contudo, o papel das línguas estrangeiras no currículo brasileiro era secundário, além de que o número de aulas era reduzido, o que, nas décadas de 1960 e 1970, acabou por impulsionar o surgimento de escolas livres de línguas no país, que preenchem os espaços vazios deixados pelas políticas educacionais brasileiras.

A dominação política e econômica do inglês no Brasil e no mundo já estava posta. Assim como sua dominação cultural: esta é a língua das maiores e mais assistidas produções cinematográficas, língua do *rock'n roll*, do turismo, da aviação, da *internet* e das tecnologias em geral. Como uma língua de poder, o inglês se configura como a língua da globalização (cf. ORLANDI, 2012), a qual tem condições reais de se impor, de se instrumentar e de estabelecer relações entre seus falantes e ela. Dessa forma, constitui-se o efeito imaginário de língua global, imaginariamente a língua necessária para estabelecer relações com pessoas de todas as partes do mundo e para se ascender socialmente.

Este quadro já estava estabilizado na grade curricular brasileira, a qual privilegia o inglês em detrimento das demais línguas estrangeiras que poderiam ser estudadas na escola. A LDB e os próprios PCNs não normatizam a língua que deveria ser estudada no ensino regular, deixando a escolha livre para cada comunidade escolar em questão. Contudo, a quase exclusividade do ensino de inglês nas escolas públicas e particulares do Brasil se dá graças à construção sócio-histórica-política que colocou o inglês na posição superior às demais nas relações de força entre línguas na formação discursiva da globalização.

A qualidade do ensino de língua inglesa nas escolas regulares brasileiras, contudo, desde o período militar, quando o ensino tornou-se profissionalizante, ficou deficitário e produziu-se um novo imaginário: o de que não se aprende inglês na escola regular, abrindo caminho para os cursos livres de línguas, centros binacionais, e escolas bilíngues e internacionais. Desde então, estas modalidades de ensino têm se popularizado no país, algumas sendo mais elitizadas do que outras, mas todas oferecendo o ensino de língua estrangeira, em especial, o inglês, como um diferencial para a formação de seus alunos. Este diferencial seria o de garantir uma melhor fluência na língua sendo estudada, uma melhor pronúncia, o que, imaginariamente, traria como consequência um melhor posicionamento e enquadramento no mercado de trabalho, além de garantir estabilidade neste.

Dessa forma, tais centros de ensino aproveitaram-se de uma nova demanda mercadológica, a do ensino de língua estrangeira desde a primeira infância, já que este não é regularizado pela legislação e, conseqüentemente, não é ofertado no ensino regular. O ensino infantil de língua estrangeira caracteriza-se, portanto, como uma modalidade acessível apenas pelo consumo, estabelecendo a relação entre educação e uma mercadoria a ser consumida desde cedo, no caso. Criaram, assim, cursos específicos para esta idade, com o fim de iniciar desde cedo a instrumentalização e a preparação de crianças para este mercado de trabalho competitivo e global, no qual circula o imaginário de que saber uma língua estrangeira fluentemente possibilita melhores chances para os sujeitos, ou, como as escolas gostam de ofertar, os “benefícios” deste ensino, garantir-lhes o sucesso pessoal e profissional. Isto nos permite compreender que o argumento do “quanto mais cedo, melhor” se constitui por meio de sentidos ligados a relações econômicas, em que há a busca pelo

sucesso, pelo dinheiro, pela dominação dos demais, o “melhor”, desde a primeira infância, o “mais cedo”.

O argumento do “quanto mais cedo, melhor”, o qual originara a necessidade injuntiva de se aprender uma língua estrangeira desde a primeira infância, está sustentado por um discurso científico que circula por nossa sociedade como uma verdade absoluta. Este argumento, baseado neste discurso científico, trabalha na relação das formações imaginárias, antecipando os resultados oriundos do ensino infantil de língua inglesa, como o sucesso, o melhor poder econômico, a ocupação de posições superiores nas relações de força da sociedade, através dos enunciados que circular pela memória discursiva, pela discursividade dominante. Dessa forma, este argumento antecipa os resultados (o sucesso) que podem ser provenientes de um produto (o ensino infantil de língua inglesa) para atingir o “público alvo” disso que é ofertado por meio do consumo.

Este discurso científico que sustenta este argumento afirma a existência de um período crítico para a aprendizagem de línguas (cf. DE GROOT, 2011), durante o qual a criança seria mais apta a adquirir uma língua com pronúncia e gramática praticamente perfeitas. Passado este período, que se estenderia até por volta dos 12 anos de idade, a criança já apresentaria maiores dificuldades para se tornar um sujeito fluente numa língua que lhe seja ensinada. Tal discurso se baseia muito numa questão que acaba se tornando o maior objetivo de um aluno de língua estrangeira: a prática da pronúncia perfeita, em que o aluno possa se inserir na cultura, história e língua do outro, sem que haja resquícios ou marcas de suas próprias origens, que o demarcariam como estrangeiro. Esta busca por uma pronúncia livre de sotaque é uma forma de silenciar a língua nacional – e toda a memória nela inscrita – do aluno, a qual, imaginariamente, não garante tudo aquilo que a pronúncia perfeita da língua inglesa garantiria, como melhores condições e oportunidades de trabalho e pessoais, que lhe permitiriam atingir o sucesso almejado. A língua nacional, portanto, tem seu espaço de circulação limitado às relações do sujeito com o Estado nacional que ela representa, não garantindo a seu falante a mesma mobilidade e oportunidades que a língua inglesa garantiria. Isto acaba contribuindo com mais uma injunção que as escolas livres de línguas fazem circular por meio de seus discursos institucionais e, principalmente, por suas campanhas publicitárias: não é com a língua nacional que o sujeito terá mais sucesso, ou alcançará a almejada ascensão social, mas com

a língua estrangeira que lhe colocaria em vantagem nas relações de poder do mundo globalizado, língua esta que, nas condições atuais, é a língua inglesa. Produz-se, dessa forma, o imaginário da língua do sucesso, a língua inglesa, e as línguas do fracasso: as demais línguas, aquelas que não têm o mesmo poder na relação de força entre línguas e que não garantiriam ao sujeito os mesmos “benefícios” que a língua inglesa.

O discurso científico que sustenta a injunção do “quanto mais cedo, melhor” também estabelece relações de vantagens e desvantagens para o aprendizado de uma língua estrangeira na primeira infância, aproximando-se do discurso econômico de investimento, em que se espera algum tipo de retorno em um empreendimento. Os ditos “benefícios” do aprendizado de uma língua estrangeira desde cedo seriam o de melhor desenvolvimento cognitivo destas crianças, bem como de suas habilidades psicomotoras, além de torná-las mais aptas a desenvolverem projetos, e de proporcionar o retardo de possíveis consequências cognitivas do envelhecimento, como perda de memória e aparecimento do mal de Alzheimer. Estas considerações acerca das vantagens de se aprender línguas estrangeiras desde cedo se instauram no imaginário social como verdades transparentes e são postas em circulação pelos centros de ensino de línguas como forma de justificar e “vender” seus cursos infantis.

Podemos afirmar, portanto, que o ensino infantil de línguas estrangeiras estaria sustentado por este discurso científico. Contudo, no caso brasileiro, não há apenas a estabilização desta modalidade de ensino em nossas práticas sociais, esta também é limitada em caráter quase exclusivo ao ensino de língua inglesa para as crianças. Se o discurso científico sustenta este tipo de ensino, a procura sempre pela língua inglesa estaria sustentada pela formação discursiva da globalização (cf ORLANDI, 2012), cujo discurso, embora pareça apoiar a pluralidade linguística e cultural, é, na prática, homogeneizante e segregador, impondo “**uma** ideologia (neo liberal), **uma** moeda (o dólar), **um** instrumento (o capitalismo), **um** sistema político (a democracia), **uma** língua (o inglês)” (*ibidem*, p. 7).

Inscrito nesta formação discursiva, o inglês assume o caráter de língua necessária, por ser a língua do poder, língua da maior potência econômica, política e militar do mundo atual, os Estados Unidos e, graças a isso, garantiria, ao menos imaginariamente, acesso a tudo, desde melhores empregos até melhores relações interpessoais por todo o globo. O inglês é a língua que, nas condições atuais, assumiu o efeito de língua global, aquela que

seria a mais importante entre as línguas do mundo, para relações comerciais, políticas, de turismo, etc. Tal efeito só pôde ser atingido através de um processo histórico que elevou os países falantes de língua inglesa a potências mundiais, um na época das grandes colonizações, a Inglaterra, e o outro a partir da Revolução Industrial, os Estados Unidos.

A partir deste percurso, a língua inglesa passou a acumular associações e a ser vista na evidência de língua de negócios, língua de relações internacionais, língua de turismo, língua da aviação, língua de tecnologias, língua do conhecimento científico, etc. Por se configurar como a língua que permitiria o contato do sujeito a todas estas instâncias, produziu-se a necessidade injuntiva do conhecimento da língua inglesa como modo de se inscrever neste quadro e evitar a exclusão, uma vez que na ordem do imaginário, ao mesmo tempo em que o inglês permite que se alcance uma ampla gama de possibilidades, desconhecê-lo afastaria o sujeito destas mesmas possibilidades, ou seja, o inglês segrega os sujeitos. Isto estabelece relações de poder em que os falantes (ou usuários) de inglês são colocados em posições hierárquicas superiores aos que não se instrumentalizaram nesta língua. Este estabelecimento de relações de poder na sociedade é sustentada pela formação ideológica capitalista de competição entre sujeitos, os quais são tomados enquanto indivíduos que buscam pelo sucesso, pela sobreposição aos demais, o que, na FDa da globalização, pode ser atingido pela língua inglesa e o que ela oferece como produto de seu conhecimento: o sucesso, o dinheiro e a dominação.

Configurada a necessidade de se saber inglês em nossa sociedade atual, podemos compreender melhor nossa pergunta de pesquisa: “quais são os processos de significação que estão na base da rede discursiva que sustenta a evidência do inglês como língua a ser aprendida desde a primeira infância?”. Se o inglês é a língua significada como língua de poder, necessária para se adequar e avançar no mercado de trabalho ou até mesmo para melhorar a vida pessoal dos sujeitos, e a infância, pelo discurso científico, é o melhor momento para o aprendizado de uma língua estrangeira e para o desenvolvimento cognitivo do sujeito, são estes dois discursos que sustentam a evidência da necessidade de aprender inglês desde cedo. Estabelece-se, por meio destes, uma relação de causa e consequência: na infância, aprende-se melhor (discurso científico), e o inglês terá que ser aprendido para que o sujeito tenha melhores oportunidades na vida (discurso da globalização), portanto, inicia-se o aprendizado de língua inglesa desde a primeira infância, para que o sujeito se torne

mais instrumentalizado na língua e possua uma fluência melhor, para que, futuramente, possa alcançar melhores cargos no mercado de trabalho, ou seja, atingir o sucesso profissional e pessoal. E quem vende este produto que não significa nele mesmo, mas no que ele permite ao aluno alcançar, são as escolas, dentro de um discurso mercadológico.

Tanto o discurso científico quanto o discurso da globalização são postos juntos em circulação para sustentar a evidência do inglês como língua a ser aprendida desde a primeira infância, pois, se separados, serviriam como base discursiva para outros sentidos. O discurso científico, por exemplo, afirma que aprender uma língua estrangeira desde cedo apresenta “benefícios” cognitivos para os sujeitos, assim como melhores pronúncia e fluência na língua sendo aprendida. Tal discurso não afirma que estes “benefícios” seriam advindos apenas do aprendizado de língua inglesa, não silenciando as demais línguas do mundo, como francês, alemão, espanhol, etc. O discurso científico apenas valoriza o estudo de uma língua estrangeira durante a primeira infância. É o discurso da globalização que vai silenciar as outras línguas que não a inglesa, pois aquelas não seriam a língua de poder, a língua dominante nas relações de força global. Os dois discursos movimentados simultaneamente é que sustentam a injunção do aprendizado cada vez mais cedo de uma língua estrangeira, uma língua estrangeira em específico, a língua inglesa. A simultaneidade com que estes discursos circula pode ser observada até mesmo no argumento usado para sustentar o ensino infantil de língua inglesa: “quanto mais cedo”, ou seja, o discurso científico que afirma que o aprendizado se dá de forma mais eficaz na primeira infância; e o “melhor”, que além de evidenciar a garantia de um melhor aprendizado sustentado pelo discurso científico, também faz circular o que o discurso da globalização evidencia como os resultados do aprendizado de língua inglesa: o sucesso, o dinheiro, a dominação.

Estes mesmos dois discursos são postos em circulação pelos três centros de ensino analisados nesta pesquisa, tanto em seu discurso institucional, quanto em seus *slogans* e campanhas publicitárias. O discurso científico é utilizado nos textos institucionais destas escolas para reafirmar os ditos “benefícios” do aprendizado mais cedo de uma língua estrangeira, como a melhor fluência, melhor pronúncia e gramáticas na língua sendo aprendida. Já o discurso da globalização é movimentado nas campanhas publicitárias das escolas, para sustentar outros “benefícios” deste aprendizado, os quais estão mais associados a sentidos de mercado, como o sucesso profissional e pessoal e a ascensão

social. Configura-se, dessa forma, uma relação contraditória entre o discurso institucional e o discurso publicitário destas escolas, os quais apontam para diferentes objetivos com o ensino infantil de inglês. Ao tomarmos a língua como um instrumento, que garantiria certos “benefícios” a seus falantes, podemos compreender que o primeiro discurso é utilizado como um meio para alcançar o fim materializado no segundo, ou seja, o discurso científico sustenta a prática do ensino infantil de língua inglesa que tem, por sua vez, como objetivo alcançar aquilo que o discurso da globalização oferece como possibilidade.

Os textos descritivos dos cursos infantis de língua inglesa destes centros de ensino apresentam preceitos do comunicativismo, a teoria de ensino de línguas estrangeiras mais aceita atualmente no mundo acadêmico. Percebemos regularidades nas três escolas ao movimentarem tal discurso científico como base para o ensino infantil de línguas. As três escolas afirmam usarem atividades lúdicas para ensinarem a língua inglesa para as crianças, atividades estas que, segundo a teoria comunicativista, seria a melhor maneira de aprender na idade em questão. Os três textos institucionais se assemelham ao afirmarem que baseiam as aulas das escolas em tais atividades, como forma de melhor conduzir o aprendizado das crianças.

Embora haja diferenças quanto ao que expõem e a forma como expõem, as três escolas apresentam elementos do discurso científico comunicativo para sustentar seus cursos infantis, o que as insere na mesma formação discursiva.

Duas escolas (a Fisk e a Red Balloon) se preocupam em apresentar questões relativas à motivação das crianças em relação à língua sendo aprendida. Na teoria comunicativista, o aprendizado se dá de maneira mais eficaz quando não há barreiras emocionais entre os alunos e a língua sendo ensinada, ou seja, quando o chamado filtro afetivo (cf. KRASHEN, 1987) está baixo. Nos textos institucionais destes centros encontramos dizeres que buscam evidenciar que nas escolas em questão, a criança desenvolverá uma atitude positiva em relação à nova língua sendo aprendida.

O Yázigi e a Red Balloon se aproximam quanto às suas práticas pedagógicas, uma vez que ambos afirmam se preocuparem com o desenvolvimento cognitivo das crianças. Porém, o texto da Red Balloon é o que mais se diferencia das três escolas aqui analisadas, já que é o único a apresentar o argumento do “quanto mais cedo, melhor” como forma de garantir um melhor desempenho linguístico por parte dos alunos. Acreditamos que este

argumento é usado como forma de justificar e valorizar o curso sendo oferecido, como uma forma de vendê-lo aos pais dos possíveis alunos, já que o ensino é tratado como uma mercadoria e os pais e alunos como clientes. Seria uma forma até mesmo redundante de a escola reafirmar a necessidade do ensino infantil de língua estrangeira, uma vez que esta já está posta como evidência na sociedade atual como forma de mais cedo se adaptar e se adequar ao mercado de trabalho global.

As campanhas publicitárias destas escolas, por outro lado, apresentam um objetivo completamente diferente para o ensino infantil de língua inglesa: não é mais a busca pela pronúncia perfeita ou pela maior habilidade linguística na língua que é ofertada, mas a possibilidade de se fazer sucesso por meio da língua inglesa. O inglês torna-se, dessa forma, um instrumento que garantiria, ao sujeito, diversas novas possibilidades, inclusive a de ascender profissional e pessoalmente. Como já afirmado anteriormente, a melhor habilidade na língua inglesa, garantida no discurso institucional por meio de um discurso científico, garantiria ao sujeito o sucesso almejado evidenciado pelas campanhas publicitárias, cujos dizeres são sustentados pelo discurso da globalização.

Quando a Fisk diz “Quem domina o conhecimento se dá bem”, estabelece a relação de causa e consequência entre dominar o conhecimento que, nas condições de produção do enunciado, é o domínio da língua inglesa, e o se dar bem, expressão usada para mostrar que o sujeito alcançou o sucesso desejado, seja no âmbito profissional ou no pessoal. A mesma relação é estabelecida pela Red Balloon ao dizer “Escolha o melhor para seu filho”. O “melhor” designado pelo enunciado se refere ao curso infantil de língua inglesa, o qual possibilitaria para o filho desse pai-cliente diversas oportunidades, inclusive alcançar o sucesso. E, por fim, essa mesma relação se faz mais clara e mais direta no enunciado do Yázigi “Quem faz inglês faz mais sucesso”, associando diretamente o aprendizado da língua inglesa com o sucesso, colocando os sujeitos instrumentalizados em inglês em posições hierárquicas superiores aos que não usufruem desta língua.

Estes enunciados evidenciam a língua inglesa como uma ferramenta, um instrumento<sup>62</sup> para se alcançar um fim amplamente desejado e vendido por estas escolas: o sucesso (a conquista, a dominação, a eliminação do outro e das fronteiras, etc.). Nas

---

<sup>62</sup> Estamos pensando aí instrumento no sentido bem superficial e não na espessura trabalhada por Henry e Pêcheux, por exemplo.

relações sociais de um mundo capitalista, o sucesso proposto pelas escolas aponta para posições sociais e trabalhistas superiores, como chefes de empresas ou cargos de importância no mercado de trabalho e nas relações sociais, um grande poder aquisitivo, além de liberdade de mobilidade dos sujeitos, mobilidade esta entre as barreiras geográficas de países e também sociais. Isto estabelece mais uma vez o sentido da língua inglesa como promotora de sucesso ao mesmo tempo em que ela se significa como língua segregadora, a qual irá excluir os sujeitos que não forem fluentes nela das possibilidades de consumo que um sujeito fluente possui. Isto é uma marca da inscrição deste sentido de língua inglesa como promotora de sucesso à formação ideológica capitalista, a qual individualiza o sujeito, pregando pela competição com os demais e a busca pela ascensão, para que se ocupe posições hierárquicas superiores. Dessa forma, constrói-se o imaginário do inglês como a língua do sucesso, dos vencedores, os dominadores que “se darão bem”, e das demais línguas, incapazes e insuficientes para promoverem os mesmos “benefícios” que o inglês, ocupando o lugar das línguas do fracasso, dos perdedores, daqueles que não irão “conquistar o mundo”.

Ao mesmo tempo em que ela é significada como um instrumento para se alcançar o sucesso, a língua inglesa também significa como uma ferramenta de dominação e subjugação do mundo. O slogan da Fisk para seu curso infantil, “O jeito divertido de dominar o conhecimento”, bem como seu banner em que a menina está sentada sobre o globo, coloca os instrumentalizados na língua inglesa numa posição superior aos demais, posição esta que subjuga os outros. A palavra “dominar”, na formação ideológica capitalista, tem o efeito de sentido de submeter o outro ou, no caso do banner, o mundo como um todo. O conhecimento da língua inglesa é o que permite aos sujeitos, nas condições atuais, essa dominação, estabelecendo as relações de força e de poder entre estes.

O enunciado da Red Balloon, “Conquiste o mundo”, também produz o efeito de sentido da língua inglesa como uma ferramenta que permite que sujeitos que a dominem submetam aqueles que não o fazem. Consideramos que é possível estabelecer uma relação parafrástica entre o “dominar” da Fisk e o “conquistar” da Red Balloon, em que ambas mostram como a língua inglesa, a língua de poder na formação discursiva da globalização, determina as relações de força na sociedade atual.

O enunciado do Yázigi, “Você cidadão do mundo”, também significa a língua inglesa como uma ferramenta de subjugação ao ampliar os sentidos da palavra “cidadão”. Ser cidadão é estabelecer uma relação com um Estado apenas, relação de deveres e direitos (cf. LAGAZZI, 2010). Ao se tornar um cidadão do mundo, o sujeito extrapolaria os limites do Estado ao qual pertence, para pertencer ao mundo todo. Ser um cidadão do mundo só é possível se sustentado pela formação discursiva da globalização, a qual apaga imaginariamente os limites geográficos das nações. Dessa forma, nessa formação discursiva, pertencer ao mundo indica uma relação de força maior do que meramente ser cidadão de um Estado, desvalorizando a relação de cidadão do seu país para valorizar ser cidadão do mundo. Isto dá condições desiguais, superiores destes em relação àqueles que ficam restritos a seu território nacional. Conseguimos, assim, estabelecer a relação parafrástica entre os enunciados das três escolas, ou seja, entre “dominar” e “conquistar” o mundo com o se tornar um “cidadão” do mundo.

A língua inglesa é tomada como uma arma, numa metáfora bélica de violência simbólica, em que ela é usada como instrumento de submissão simbólica (como mostrado pela menina sentada no globo e pelos sentidos de “dominar”, “conquistar” e ser um “cidadão do mundo”), através do domínio de uma língua que funciona como instrumento de poder, de tomar o outro, de subjugação. Afasta-se, dessa forma, da concepção de língua e de aprendizado de língua estrangeira para a AD, de entrar na língua do outro e em tudo que de simbólico vem com isso, mas reduz a língua tomando-a como apolítica, ahistórica, transformada numa arma de dominação ou simplesmente num instrumento de trabalho.

A preocupação das escolas, ao que pudemos compreender através do que fora analisado, é no que a língua, como produto final, garante ao sujeito. Ou seja, faz-se uma projeção para o futuro do que o conhecimento desta língua sendo aprendida permite alcançar, o qual, imaginariamente, seria o sucesso profissional e pessoal, adequação e inclusão no mercado de trabalho, possibilidade de viagens ao exterior, etc. Na relação entre as formações discursivas da globalização, do discurso científico e da mercadológica, a língua não é significada nela mesma, mas como um produto – uma ferramenta – usado para alcançar algo maior, que seria dominar ou controlar o mundo todo.

Se esta é a concepção de língua utilizada pelas escolas que oferecem cursos infantis de língua inglesa, podemos afirmar que a concepção de criança destas é o do futuro

“conquistador” do mundo, o sujeito que virá a ocupar as posições hierárquicas superiores de subjugação e dominação. Inicia-se desde cedo um processo de instrumentalização para que as relações de força desiguais sejam mantidas, para que se mantenha em nossa sociedade as relações de poder que separam os que têm condições de dominar, a elite que têm acesso ao ensino infantil de língua inglesa por meio do consumo, e os que serão dominados, aqueles para quem não há políticas públicas que dêem acesso a esta categoria de ensino. A criança, portanto, é concebida como uma projeção para o futuro, o vir a ser trabalhador (não qualquer trabalhador), inserido no mercado de trabalho e no mercado de consumo. São projeções que os pais fazem para seus filhos, o que justifica o diálogo direto entre as escolas, através de seus discursos institucionais e suas campanhas publicitárias, e o pai-cliente que deseja garantir para seus filhos aquilo que imaginariamente a língua inglesa permitiria a eles.

Configura-se, dessa maneira, a infância como o momento ideal para o início da segregação entre os dominadores e os dominados, sendo isso baseado no discurso científico que coloca a infância como o momento propício para o aprendizado de uma língua estrangeira. Assim, o “mais cedo” (a infância) se configura como o “melhor” (o momento mais oportuno) para se iniciar essa diferenciação e instrumentalizar os sujeitos para que estes possam consumir os “benefícios” que a língua inglesa como produto pode oferecer.



## Referências Bibliográficas

- ALTHUSSER, L. (1969). **Aparelhos ideológicos de estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de estado. Rio de Janeiro, Editora Graal, 7. ed., 1998.
- ASSIS, I. O. (2007). A expansão da língua inglesa. *In* BOLOGNINI, C. Z. (org.) **Discurso e ensino: a língua inglesa na escola**, Campinas: Mercado de Letras, 2007.
- BASTOS, H. M. De L. (1996). Identidade cultural e o ensino de línguas estrangeiras no Brasil. *In* PAIVA, V. L. M. De O. e (org.) **Ensino de língua inglesa – reflexões e experiências**, Campinas: Pontes, 1996.
- BIPLAN, P. (2005). O esperanto dos negócios. *In* LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (orgs.) **A geopolítica do inglês**, São Paulo: Parábola Editora, 2005.
- BOLOGNINI, C. Z. (2007). A formação de professores de LE e o objeto de ensino. *In* BOLOGNINI, C. Z. (org.) **Discurso e ensino: a língua inglesa na escola**, Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.
- BORGES, L. (2001). A instituição das línguas gerais no Brasil. *In* ORLANDI, E. (org.). **História das idéias linguísticas**, Cáceres, Mato Grosso: Ed Unemat, 2001.
- BRASIL (1998). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998, 120 p.
- CONRAD, A. W.; COOPER, R. L; FISHMAN, J. A. (1977). **The spread of English: the sociology of English as an additional language**. Rowley, Massachussets: Newbury House Publishers, 1977.
- COURTINE, J. J. (2009). **Análise do discurso político**: o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos: Edufscar, 2009.
- CRUZ, D. T. (2010). Transformando narrativas em teorias de aprendizagem. *In* LIMA, D. C. De (org.) **Aprendizagem de língua inglesa: histórias refletidas**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2010.
- CRYSTAL, D. (1997). **English as a global language**. United Kingdom: Cambridge University Press, 2. ed., 2003.
- DE GROOT, A. M. B. (2011). **Language and Cognition in Bilinguals and Multilinguals: an introduction**. New York: Taylor and Francis, 2011.

ELIOT, M. (1995) **Walt Disney – O príncipe sombrio de Hollywood**. São Paulo, SP: Marco Zero, 1995.

FERREIRA, A. C. F. (2009). **A Linguística entre os nomes da linguagem** – uma reflexão na História das Ideias Linguísticas no Brasil. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos de Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

FUCHS, C. e PECHÊUX, M. (1975). A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. *In*: GADET, F. E HAK, T. (orgs.) **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pechêux. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

GADET, F. E PECHÊUX, M. (2004). **A língua inatingível**: o discurso na história linguística. Campinas: Ed. Ponte, 2004.

GARCIA, B. R. V. (2011). **Quanto mais cedo melhor (?)**: uma análise discursiva do ensino de inglês para crianças. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Letras, Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

GIBLIN, R. (2005). O inglês por meio da música. *In* LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (orgs.) **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola Editora, 2005.

GUILLAMOU, J. e MALDIDIER, D. (1994). Efeitos do arquivo. Análise do discurso no lado da história. *In*: ORLANDI, E. (org.) **Gestos de leitura**: da história no discurso. Campinas: Editora da Unicamp, 1994.

GUIMARÃES, E. e ORLANDI, E (1996). Identidade Linguística. *In*: GUIMARÃES, E. e ORLANDI, E (orgs.) **Língua e cidadania** – o português no Brasil. Campinas, Pontes, 1996.

\_\_\_\_\_ (2001). Produção de um espaço de produção linguística: a gramática no Brasil. *In* ORLANDI, E. (org.) **História das idéias linguísticas**, Cáceres, Mato Grosso: Ed Unemat, 2001.

HAROCHE, C. (1992). **Fazer dizer, querer dizer**. São Paulo: Ed. Hucitec, 1992.

HENRY, P. (1990). Os fundamentos teóricos da “análise automática do discurso” de Michel Pechêux. *In*: GADET, F. E HAK, T. (orgs.) **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pechêux. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

\_\_\_\_\_ (1992). **A ferramenta imperfeita**: língua, sujeito e discurso. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

JOHNSON, K. e MORROW, K. (1987). **Communication in the Classroom**. Inglaterra, Longman House, 1ª ed. 1981.

KRASHEN, S. D. (1987). **Principles and practices in second language acquisition**. New York: Prentice-Hall, 1987.

LACOSTE, Y. (2005). Por uma abordagem geopolítica da difusão do inglês. *In* LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (orgs.) **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola Editora, 2005.

LAGAZZI, S. (2010). O confronto político urbano administrado na instância jurídica. *In* ORLANDI, E. (org.) **Discurso e políticas públicas urbanas – a fabricação do consenso**. Campinas, Editora RG, 2010.

LE BRETON, J. M. (2005). Reflexões anglófilas sobre a geopolítica do inglês. *In* LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (orgs.) **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola Editora, 2005.

LEVENTHAL, L. I. (2006). **Inglês é 10!** O ensino de inglês na educação infantil. São Paulo: Disal Editora, 2006.

LIMA, D. M. A. e (2004). O processo de aquisição de língua estrangeira por crianças brasileiras em sala de aula: reflexões sobre a teoria de Krashen. *In*: MONTEIRO, D. C. (org.) **Ensino-aprendizagem de língua inglesa em alguns contextos brasileiros**. Araraquara: Laboratório Editorial/FCL/UNESP, 2004.

LOPES, L. P. da M. (1996). **Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

LOVATO, M.; PAIVA, M. da G. G. (1996). A questão da interdisciplinaridade e o ensino de primeiro e segundo graus de língua inglesa: em busca de novas propostas curriculares. *In* PAIVA, V. L. M. De O. e (org.) **Ensino de língua inglesa – reflexões e experiências**. Campinas: Pontes, 1996.

MARIANI, B. (2004). **Colonização Linguística: línguas, política e religião no Brasil (séculos XVI a XVIII) e nos Estados Unidos da América (seculo XVIII)**. Campinas: Ed. Pontes, 2004.

\_\_\_\_\_ (2007). Quando as línguas eram corpos: sobre a colonização linguística portuguesa na África e no Brasil. *In* ORLANDI, E. (org.) **Política Linguística no Brasil**. Campinas: Ed. Pontes, 2007.

MARTINS, M. G. L. (2007). **Uma experiência de desenvolvimento de projetos didáticos na educação infantil bilíngue**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MOURA, S de A. (2009) **Com quantas línguas se faz um país? Concepções e práticas de ensino em uma sala de aula na educação bilíngue.** Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

NASCENTE, R. M. M. (2004). Ansiedade e aprendizagem de língua inglesa. *In*: MONTEIRO, D. C. (org.) **Ensino-aprendizagem de língua inglesa em alguns contextos brasileiros.** Araraquara: Laboratório Editorial/FCL/UNESP, 2004.

OLIVEIRA, S. R. De (1996). Ideologia e ensino de línguas e literaturas estrangeiras. *In* PAIVA, V. L. M. De O. e (org.) **Ensino de língua inglesa – reflexões e experiências.** Campinas: Ed. Pontes, 1996.

OLIVEIRA, L. E. M. (1999). **A Historiografia Brasileira da Literatura Inglesa:** uma história do ensino de Inglês no Brasil (1809-1951). Dissertação (Mestrado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 1999.

ORLANDI, E. (1996). **Interpretação:** autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Campinas: Ed. Pontes, 5. ed. 2007.

\_\_\_\_\_ (1998). Discurso e argumentação: um observatório do político. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, n. 1 (73-81), ed. jul.-dez., 1998.

\_\_\_\_\_ (1999). **Análise de discurso:** princípios e procedimentos. Campinas: Ed. Pontes, 7. ed., 2007.

\_\_\_\_\_ (2001). Apresentação. *In* ORLANDI, E (orgs.) **História das Idéias Linguísticas:** construção de um saber linguístico e construção da língua nacional. Campinas: Pontes, Cáceres, MT, Unemat, 2001.

\_\_\_\_\_ (2002). **Língua e Conhecimento linguístico** – para uma história das ideias linguísticas no Brasil. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_ (2012). Espaços linguísticos e seus desafios: convergências e divergências. **Revista Rua**, ed. nov. 2012.

ORLANDI, E. e SOUZA, T. C.C. (1988). A língua imaginária e a língua fluida: dois métodos de trabalho com a língua. *In*: ORLANDI, E. (org.) **Política linguística na América Latina.** Campinas: Ed. Pontes, 1988.

PAIVA, V. L. M. De O. e (1996). A língua inglesa no Brasil e no mundo. *In* PAIVA, V. L. M. De O. e (org.) **Ensino de língua inglesa – reflexões e experiências.** Campinas: Ed. Pontes, 1996.

PAPIN, D. (2005). O inglês e as minorias étnicas no Reino Unido. *In*: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (orgs.) **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola Editora, 2005.

PAYER, M. O. (2000) Memória da Língua. *In*: III CONFERENCE FOR SOCIOCULTURAL RESEARCH, 2000, CAMPINAS. **ANAIS DA III CONFERÊNCIA DE PESQUISA SÓCIO-CULTURAL**. Disponível em: <www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/1960.doc>. CAMPINAS: UNICAMP/PUC/USP, 2000. v. 1. p. 74-74

\_\_\_\_\_ (2007). Processos de Identificação sujeito/língua. Ensino, língua nacional e língua materna. *In*: ORLANDI, E.. (Org.) **Política lingüística no Brasil**. Campinas: Pontes, 2007.

PECHÊUX, M. (1969). Análise automática do discurso (AAD 69). *In*: GADET, F. E HAK, T. (orgs.) **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pechêux**. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

\_\_\_\_\_ (1975). **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Editora da Unicamp, 3. ed., 1997.

\_\_\_\_\_ (1994). Ler o arquivo hoje. *In*: ORLANDI, E. (org.) **Gestos de leitura: da história no discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 1994.

\_\_\_\_\_ (1997). **Discurso: estrutura ou acontecimento**. Campinas: Ed. Pontes, 5. ed., 2008.

PENNYCOOK, A. (1994). **The cultural politics of English as an international language**. New York: Longman Group Limited, 1994.

PFEIFFER, C. C. (2005). O saber escolarizado como espaço de enunciação da língua. *In*: GUIMARÃES, E. e PAULA, M. R. B. de (orgs.) **Sentido e memória**. Campinas: Ed. Pontes, 2005.

\_\_\_\_\_ (2010) Políticas Públicas de Ensino. *In* ORLANDI, E. (org.) **Discurso e política públicas urbanas: fabricação do consenso**. Campinas: Editora RG, 2010.

\_\_\_\_\_ (2011) Políticas públicas: educação e linguagem. **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 2, n. 53, p. 149-155, ed. de Julho-Dezembro.

PIRES, S. S. (2004). Ensino de inglês na educação infantil. *In*: MÜLLER, V.; SARMENTO, S. (orgs.) **O ensino de inglês como língua estrangeira – estudos e reflexões**. Porto Alegre: APIRS, 2004.

RAJAGOPALAN, K. (2005). A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva. *In: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (orgs.) A geopolítica do inglês*. São Paulo: Parábola Editora, 2005.

RODRIGUES, A. (1988). As línguas indígenas e as Constituintes. *In: ORLANDI, E. (org.) Política linguística na América Latina*. Campinas: Ed. Pontes, 1988.

SILVA, E. R. Da (2011) “[...]  **você vai ter que aprender inglês de qualquer jeito, querendo ou não!**” – Exames de línguas e política linguística para o inglês no Brasil. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

SILVA, M. V. (2007) A escolarização da língua nacional. *In: ORLANDI, E. (org.) Política Linguística no Brasil*. Campinas: Ed. Pontes, 2007.

SILVEIRA, S.; ZILLES, J. (2004). As atividades de leitura e produção de texto do livro didático Headway e a sensibilização para diferentes gêneros do discurso. *In: MÜLLER, V.; SARMENTO, S. (orgs.) O ensino de inglês como língua estrangeira – estudos e reflexões*. Porto Alegre: APIRS, 2004.

SIQUEIRA, S. (2010). A dor e a delícia de se aprender língua estrangeira. *In: LIMA, D. C. De (org.) Aprendizagem de língua inglesa: histórias refletidas*. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2010.

SKIDMORE, T. E. (2007). **Brasil**: de Getúlio Vargas a Castelo Branco (1930 – 1964). São Paulo: Paz e Terra, 2007.

SOUSA, G. N. (2007). **Entre línguas de negócios e de cultura: sentidos que permeiam a relação do brasileiro com a língua inglesa e espanhola**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Letras, Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

VIEIRA, P. O. (2012). **“Espanhol sin fronteiras”?** Ou entre as fronteiras projetadas pelo imaginário e pelo real. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Letras, Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

UPHOFF, D. (2007). A história dos métodos de ensino de inglês no Brasil. *In: BOLOGNINI, C. Z. (org.) Discurso e ensino: a língua inglesa na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.