Universidade Estadual de Campinas
Instituto de Estudos da Linguagem
Departamento de Linguística Aplicada

*Políticas de Ensino de Línguas Estrangeiras em Escolas
Públicas do Estado de São Paulo*

*Dissertação apresentada ao curso de Lingüística
Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da
Universidade Estadual de Campinas como
requisito parcial para obtenção do título de
Mestre em Lingüística Aplicada.*

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

Ênio de Oliveira
2003

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
IEL - UNICAMP

OL4p Oliveira, Ênio de
Políticas de ensino de línguas estrangeiras em escolas públicas do estado de São Paulo / Ênio de Oliveira. - - Campinas, SP: [s.n.], 2003.

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

1. Língua inglesa – Estudo e ensino. 2. Política e educação. 3. Escolas públicas. I. Bolognini, Carmen Zink. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Prof.^a Dr.^a Carmen Zink Bolognini – UNICAMP -Orientadora

Prof. Dr. Eduardo Junqueira Guimarães - UNICAMP

Prof. Dr. John Robert Schmitz - UNICAMP

*“Tenho vinte e cinco anos de sonho e de
sangue e de América do Sul
E por força deste destino um tango argentino
Me pega bem melhor que um blues.”*

Belchior

Dedico esta dissertação a todos os professores de línguas estrangeiras que fazem seus alunos sentirem e desejarem o estranho das línguas.

Agradecimentos

Agradeço, primeiramente aos meus pais, Almy Barbosa de Oliveira e Luzia da Conceição de Oliveira que, durante todo o tempo de minha meninice, me alertaram para a necessidade do estudo e que hoje compreendem minha ausência.

Agradeço aos professores do IEL-Unicamp, que em suas indicações de leituras e discussões me ajudaram a construir bases sólidas para uma carreira profissional e acadêmica.

Agradeço aos professores doutores Marisa Philbert Lajolo e Eduardo Junqueira Guimarães pelas suas leituras e contribuições durante o processo de qualificação e defesa.

Agradeço aos professores amigos Alceu, pelas conversas informais na biblioteca da Escola Vitor Meireles, Antonio Donizete Leal, pelas leituras de meus trabalhos e severas críticas sobre minhas asserções, às vezes, imaturas, João Benedito Rubini pela ajuda na redação do resumo em francês, Girlene do Nascimento, pelas conversas sobre vários assuntos para mim importantes e Cláudia Cristina Silveira, pela amizade carinhosa.

Agradeço a Ilka de Oliveira Mota pela revisão, pelo companheirismo e carinho inteligentes.

E, finalmente, agradeço a querida Prof. ^a Dr. ^a Carmen Zink Bolognini, pela sábia e construtiva orientação e que, pelo seu jeito carinhoso e sereno, não deixou, em momento algum, que eu sentisse desespero frente à missão de realizar este trabalho.

Sumário

Agradecimentos	09
Sumário	11
Resumo	13
Introdução.....	15
Capítulo I -	19
1.1 – Relatos Iniciais.....	21
1.2 – Histórico do Ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil	29
1.3 - Uma Definição de Política	39
1.4 – Sobre as Políticas de Ensino de Línguas Estrangeiras.....	43
1.5 – Criação dos Centros de Estudos de Línguas	49
1.6 – O Desejo de uma Língua Neutra, Natural e Benéfica.....	55
Capítulo II –	61
2.1 – Concepções de Sujeito.....	65
2.1.1 – Do Sujeito Ideológico	67
2.1.2 – Do Sujeito Discursivo.....	73
2.1.3 – Do Sujeito para a Análise de Discurso.....	77
Capítulo III –	81
3.1 – Formações Imaginárias	83

3.2 – Proposta (in)decente.....	85
3.3 – Memorando de Entendimento sobre Educação – Oficialização de um Discurso e Legalização de uma Prática.....	97
Capítulo IV-	115
4.1 – Professores de Inglês de Escolas Públicas em Curso	117
Considerações Finais	133
Abstract	139
Resumé	141
Referências Bibliográficas	143
Anexos	147

RESUMO

Este trabalho reflete sobre os direcionamentos políticos do ensino de inglês como língua estrangeira em escolas públicas estaduais de ensinos fundamental e médio de São Paulo.

Como fundamentação teórica para a construção deste trabalho nos apoiamos nos estudos desenvolvidos pela Análise de Discurso de linha francesa e brasileira, uma vez que partimos do pressuposto de que não há como analisar as questões políticas do ensino de línguas estrangeiras sem considerar postulados teóricos que tragam à baila as noções de discurso, sujeito, ideologia e história.

A parte empírica deste trabalho é constituída por quatro diferentes *corpora*, sendo eles: as experiências do próprio autor, que leciona inglês em uma escola pública de ensino médio em Campinas; um documento de proposta de uma escola de inglês de iniciativa privada (instituto de idiomas) enviada a uma escola pública; o relato de professores de inglês que participaram de um curso de extensão - oferecido na Unicamp -, lecionado pelo autor deste trabalho e, por último, um documento encontrado no *site* do MEC, intitulado “*Memorando de Entendimento Sobre Educação Entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo dos Estados Unidos da América*”.

Por apresentar uma análise de quatro *corpora* de pesquisa, podemos afirmar que este trabalho reflete consubstancialmente sobre um mesmo direcionamento político que permeia diferentes lugares discursivos, a partir dos quais, o ensino de línguas estrangeiras nas escolas públicas de São Paulo é dito.

INTRODUÇÃO

*“Lutar com as palavras
É a luta mais vã.
Entanto lutamos
Mal rompe a manhã
São muitas, eu pouco.
(...)
Palavras, palavras
(digo exasperado)
se me desafia
aceito o combate.”*

Carlos Drummond de Andrade

Recentemente tem sido grande o número de trabalhos acadêmicos na área de Lingüística e Lingüística Aplicada que discutem a questão do ensino de inglês como língua estrangeira(doravante LE), tendo em vista que o ensino de uma LE pode alcançar vários objetivos, tais como: ¹*o objetivo instrumental*, em que se visa ensinar o sujeito a ler, escrever, compreender e falar uma LE; *o objetivo educativo*, em que se visa contribuir para a formação do desenvolvimento de uso de observação e reflexão; e finalmente, *objetivo cultural*, em que se visa ministrar ao educando o conhecimento da civilização estrangeira e a capacidade de compreender tradições e ideais de outros povos.

No entanto, o ensino de uma LE não traz consigo apenas questões referentes ao aprendizado lingüístico-cultural, à metodologia de ensino e aos objetivos didático-pedagógicos. Antes de o professor de inglês realizar seu trabalho em sala de aula, vários fatores externos à sala de aula já configuraram um espaço de onde ele vai enunciar e estabeleceram algumas regras segundo as quais ele vai desenvolver as atividades em sala de aula. São fatores determinantes das políticas do ensino de línguas estrangeiras.

¹ Portaria Ministerial n.º 114, de 29 de janeiro de 1943

Ao estendermos nossas reflexões para o campo da política de ensino de línguas estrangeiras, podemos perceber que a escolha da LE, a ser ensinada nas escolas de um determinado país, não acontece sem conflitos, sem disputa de poder entre os países envolvidos no processo de aceitação/imposição da LE. Decidir pelo ensino de uma ou de outra LE é resultante de um processo intenso de imposição política, ideológica e cultural de uns países sobre outros.

Dentro dos limites deste trabalho, objetivamos elaborar um estudo que disserte sobre fatores configurantes das políticas de ensino de línguas estrangeiras em uma escola pública do estado de São Paulo que determinam o processo de constituição do discurso do professor de inglês, e que, entretanto, tendem a ser desconsiderados quando se reflete sobre a sala de aula de LE. Em detrimento dos fatores políticos do ensino de línguas, temos visto que são eleitos argumentos como beleza estética da LE, a clareza ou precisão da LE, o fato de a LE ter um número maior de falantes, etc. para se justificar trabalhos do professor de LE.

No primeiro capítulo, traçaremos um histórico do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, a fim de analisarmos de que forma as decisões tomadas há algumas décadas constituem a, e interferem na, política de ensino de LE no Brasil dos dias atuais. Ainda neste capítulo, traremos os postulados teóricos que tratam da concepção de política da qual compartilhamos.

No segundo capítulo, esquadriharemos as noções de constituição do sujeito. Traremos os pensamentos de Althusser, Foucault, Pêcheux e Orlandi sobre a constituição do sujeito moderno.

No terceiro capítulo, analisaremos o processo de construção e veiculação das formações imaginárias em torno do ensino de inglês em escolas públicas. Para tanto,

analisaremos um documento escrito em que uma instituição de iniciativa privada, que trabalha com o ensino de inglês, propõe uma parceria a uma escola pública e o documento intitulado “*Memorando de Entendimento sobre Educação entre a República Federativa do Brasil e os Estados Unidos da América*”.

No quarto capítulo, analisaremos a experiência de professores de inglês que lecionam na rede pública estadual e municipal em Campinas, de modo a analisar, sob a teorização de um discurso fundador, a concepção cristalizada que se tem sobre o ensino de inglês de escola pública.

No último capítulo, desenvolveremos as considerações finais deste trabalho. Concluiremos sobre os direcionamentos políticos do processo de ensino de LE realizado nas escolas públicas de SP.

Quando optamos por elaborar um estudo que se circunscreve à reflexão das políticas que regem o ensino de línguas estrangeiras, nos guiamos por um caminho que é, parafraseando Foucault (1971), por excelência, uma região nebulosa, muitas vezes guiadas por luzes foscas. Pensar a política do ensino de línguas estrangeiras é posicionar-se de modo a descortinar mecanismos que engendram os desejos de domínio e poder que umas nações exercem sobre outras.

CAPÍTULO I

*“A cada manhã, para ganhar meu pão
Vou ao mercado onde mentiras são compradas.
Esperançoso
Tomo lugar entre os vendedores.”*

Bertolt Brecht

Este capítulo será iniciado com uma escrita reveladora de nossas experiências na prática pedagógica do ensino de inglês, uma vez que, foi partindo dessas experiências que elaboramos as questões sobre as quais teorizaremos.

Traçaremos um histórico do ensino de línguas estrangeiras no Brasil e analisaremos as medidas que compõem a política do ensino de LE nas escolas públicas estaduais de São Paulo. Trataremos de questões como a exclusividade do ensino de inglês como LE nas escolas públicas e a criação dos Centros de Estudos de Línguas.

No que tange à fundamentação conceitual para análise das políticas do ensino de línguas estrangeiras, nos apoiaremos nos estudos realizados por Guimarães (2001), autor que desenvolve a noção de espaços enunciativos, e em Lajolo, que, em uma Indicação CEE – Conselho Estadual de Educação – n. ° 06/96, escreve sobre a importância do ensino de línguas estrangeiras nos dias atuais.

1.1 – Relatos Iniciais

*“E eu que sou o rei de toda essa incoerência.
(...) Eu morro de desdém em frente dum tesouro.
(...) Morro à mingua, de excesso.
(...) Não me pude vencer, mas posso-me esmagar
- Vencer às vezes é o mesmo que tombar –
(...) Tombei...
E fico só esmagado sobre mim.”*

Mário de Sá Carneiro

Este trabalho vem materializar uma dis-seriada rede de questões e conflitos vivida por mim a partir do momento em que comecei a lecionar inglês. Minha iniciação na prática do ensino de inglês se deu em decorrência do fato de que, na primeira vez em que participei da atribuição de aulas na rede pública estadual de ensino de São Paulo, não houve possibilidade para que eu assumisse aulas de português. A minha segunda e estrangeira língua tornou-se a responsável pela minha inserção no mercado de trabalho.

Até o momento em que me deparei com os alunos de escola pública pela primeira vez em uma aula de LE, ainda não havia refletido sobre os efeitos políticos que o ensino de inglês engendrava, pois durante todo o momento em que freqüentei cursos de inglês, nunca havia refletido sobre tais efeitos, ou se, em esparsos momentos o fizera, devo ter sido direcionado a pensar de forma a considerar tais efeitos como não importantes para o rendimento do meu aprendizado lingüístico.

Ainda cursava graduação em Letras quando comecei a lecionar inglês em escolas públicas. No entanto já vinha freqüentando um curso de inglês de iniciativa privada, pois me era dito de várias formas que o conhecimento de inglês adquirido nos ensinos fundamental e

médio na escola pública não era bom o suficiente para que eu pudesse ter uma boa colocação no mercado de trabalho, ou mesmo para prosseguir com meus estudos.

Agora, ensinava língua inglesa em uma escola pública. Como e por que ensinar inglês na escola pela qual eu passei e que eu julgava ter sido capaz de me ensinar a língua inglesa?

Todos os professores que, juntamente a mim, lecionavam inglês haviam passado pela mesma trajetória. Estudaram em escolas públicas e fizeram cursos de idiomas em instituições de iniciativa privada.

A necessidade de estudar inglês em um curso de idiomas de iniciativa privada é um axioma entre os professores que lecionam inglês nas escolas públicas. Esse axioma foi constituído na história e na língua e funciona na constituição do que é ser professor de inglês de escola pública. Por muito tempo se afirm(a)ou que o professor de inglês de escola pública não ensina seus alunos a falar inglês. Esta afirmação encontra-se institucionalizada por documentos que regem o ensino de inglês. Tais como os PCNs/LE do Ensino Médio (p.149), que relatam:

“O que tem ocorrido ao longo do tempo é que a responsabilidade sobre o papel formador das aulas de LE tem sido, tacitamente, retirada da escola regular e atribuída aos institutos especializados no ensino de línguas. Assim, quando alguém quer ou tem a necessidade de aprender uma LE, inscreve-se em cursos extracurriculares, pois não se espera que a escola pública cumpra essa função”

Percebemos esse axioma como um discurso fundador, pois, segundo Orlandi (1993), o discurso fundador é aquele que cria uma nova tradição, ele re-significa o que veio antes e institui aí uma memória outra. No entanto, não nos interessa perguntar quando se iniciou a formulação do discurso fundador de que o professor de inglês de escola pública não sabe

falar/ensinar inglês. Interessa-nos analisar o funcionamento deste discurso. Quais são as condições de produção deste discurso? Que lugar de dizer é este em que se diz o professor de inglês de escola pública como aquele que não sabe inglês?

Lidar com o funcionamento deste discurso fundador pode provocar impactos na medida em que materializa lingüisticamente o que, em silêncio, vem significando o professor de inglês de escolas públicas de educação básica, e gerar debates intelectuais de estudiosos da área de lingüística, lingüística aplicada e educação.

Os conflitos em sala de aula foram surgindo, as indagações, junto aos demais professores, foram sendo elaboradas e muitas vezes mal respondidas. O discurso depreciativo sobre a escola pública surtiu efeitos de sentidos em mim, de forma a me constituir quase por completo.

Diante da afirmação de que na escola pública não se ensina inglês, percebi que estava planejando minhas aulas baseando-me no pressuposto de que meus alunos jamais aprenderiam inglês em minhas aulas. Embora sempre estivesse alerta para a questão do desenvolvimento da oralidade em LE, ainda não havia proporcionado momentos em que meus alunos pudessem realmente se significar em LE.

Aliás, as atividades que costumava planejar se pautavam em memorização de diálogos estruturados pelos tópicos gramaticais estudados em aulas anteriores.

Os alunos elaboravam um diálogo em aula, eu lhes dava tempo para corrigir os erros de vocabulários e para decorarem, cada um, uma fala. Após esse processo eu lhes avaliava a pronúncia e atribuía notas baseadas nas estruturas gramaticais utilizadas por eles na composição dos diálogos.

Não pensava em questões como a posição dos alunos enquanto sujeitos do discurso/de linguagem que emergiam nos diálogos elaborados por eles, uma vez que sempre considerava o produto lingüístico final como o único a ser avaliado.

A percepção, após início de leituras concernentes a concepções fundadoras do discurso de ensino de LE, de que o ensino de inglês encontra-se no bojo das estratégias políticas que direcionam para a determinação de sentidos, poderia causar em mim dois efeitos de caráter totalmente maniqueístas: por um lado, eu poderia posicionar-me totalmente contra o valor social do ensino de inglês na escola pública, e por outro, poderia me dedicar a refletir sobre as instâncias que geram e legitimam o fracasso do ensino de inglês em escolas públicas. Essa segunda opção é árdua, no entanto, fascinante e responsável pelo meu re-posicionamento sobre o valor do ensino de inglês em escolas públicas.

Os professores de inglês de escolas públicas somos significados por uma discursividade regida por formações imaginárias que encontram, nas mais diferentes esferas da sociedade brasileira, espaço para fazerem sentidos. De forma que, pais, alunos, diretores, professores de outras disciplinas, e inclusive muitos professores de inglês, são constituídos pelos efeitos de sentido de que os professores de inglês de escola pública não são eficientes no que fazem. Quando estes se dizem professores de inglês logo são perguntados se lecionam em escolas públicas ou em cursos de idiomas. Lecionar em cursos particulares de idiomas faz com que o professor de inglês tenha um certo prestígio na sociedade. Por outro lado, lecionar inglês em escolas públicas é quase sinônimo de não saber inglês.

Da mesma forma, pergunta-se aos alunos se eles falam a língua inglesa. Segundo Moita Lopes, (1996) não se pergunta a um aluno que se forma no ensino médio se ele sabe história ou geografia com o intuito de afirmar que a escola não o ensina, mas esta pergunta é

feita sobre o inglês. Embora o objetivo de nosso trabalho esteja delimitado a dissertar sobre as instâncias das políticas de ensino de línguas estrangeiras em escolas públicas, vale ressaltarmos que há um direcionamento discursivo profundamente envolvido em significar a escola pública como o espaço em que não se desenvolve um bom trabalho pedagógico. Assim sendo, proporíamos uma elaboração um pouco diferenciada de Moita Lopes. Sugerimos a seguinte afirmação: “Não se pergunta a um aluno que se forma no ensino médio de escola pública se ele sabe história ou geografia com o intuito de afirmar que a escola não ensina essas disciplinas, pois é dado como pressuposto que a escola realmente não lhe ensina nada. Nem História, nem Geografia, nem qualquer outra disciplina. Portanto, nem se perde o tempo em se fazer pergunta tão óbvia. Porém, pergunta-se ao aluno que se forma no ensino médio se ele sabe falar inglês, pois se espera que ele já tenha iniciado a freqüentar as aulas de algum curso de idiomas de iniciativa privada”.

O que as instituições de iniciativa privadas que trabalham com o ensino de inglês fazem é realçar o fracasso do ensino de inglês realizado nas escolas públicas e erigir uma imagem dos cursos de inglês com qualidade, de forma a fazer com que os alunos de escolas públicas sintam a necessidade de freqüentar os cursos de inglês oferecidos por elas.

Para tal, os cursos de idiomas fazem veicular uma imagem de professor de inglês de escola pública incapacitado a lecionar o idioma. (cf. análise do capítulo III). Esta visão denegridora do professor de inglês de escola pública é corroborada pelas condições de trabalho impostas a ele e pela formulação e circulação do discurso pedagógico público. As condições de trabalho do professor fazem parte das condições de produção de sentido sobre a escola pública.

Segundo Orlandi (2000; 39), as condições de produção funcionam de acordo com certos fatores. Um deles é a relação de sentidos. Segundo esta noção, não há discurso que não se relacione com outros. Os sentidos resultam de relações: um discurso aponta para outros que o sustentam, assim como para dizeres futuros. Todo discurso é visto como um estado de um processo discursivo mais amplo, contínuo.

Portanto, os discursos que constituem os professores de escolas públicas se relacionam com outros discursos, inclusive aqueles veiculados pela iniciativa privada. Não basta apenas que os institutos de idiomas falem que o professor de inglês de escola pública não ensina inglês para que isso aconteça, o que acontece também é que o professor legitima este discurso e age partindo de tal pressuposto, de forma que ele acaba não ensinando seus alunos.

O discurso dos institutos de idiomas aponta para a falha do ensino de inglês na escola pública, que por sua vez, ratifica seu fracasso e sustenta o discurso dos institutos de idiomas. Desta forma, há uma insistência em se significar o ensino de inglês realizado em escolas públicas, tendo como ponto de partida o padrão de ensino estabelecido pelos institutos de idiomas, desconsiderando as particularidades de cada instituição.

Durante o período em que lecionei inglês em um curso de idiomas, um fato me chamou bastante a atenção. No primeiro dia de aula de uma determinada turma, os alunos estavam se apresentando e dizendo os motivos pelos quais eles estavam estudando a língua inglesa, falavam sobre a relação que eles tiveram com a língua durante o tempo em que estudavam na escola pública. Eles relatavam várias experiências, todas marcadamente negativas. No momento em que uma aluna se apresentou, todos os demais alunos ficaram envergonhados por suas falas. Esta aluna declarou ser uma professora de inglês de escola

pública. Disse que estava iniciando o curso de inglês, pois conhecia muito bem a gramática da língua, mas ainda não tinha tido oportunidade de aprender a falar inglês. Apesar de justificar sua inesperada presença em um curso de inglês para iniciantes, a aluna-professora não esboçou nenhuma defesa para o ensino público.

Após sua fala, eu lhe disse que também lecionava em escolas públicas, e perguntei onde ela lecionava. Neste processo de apresentação, soube onde ela lecionava e disse-lhe que conhecia algumas pessoas que trabalhavam com ela. Ao decorrer da aula ela portou-se timidamente, e ao final, disse-me um *good-bye* que não seria mais ouvido por mim em todo aquele semestre.

No momento em que a professora disse aos demais alunos a respeito de sua profissão, ela trouxe uma rede de filiações de sentido que significam os professores de inglês de escolas públicas. O seu dizer era o dizer de vários outros professores. A professora inscreveu a si e a seu discurso na história, pois segundo Orlandi (2001; 09), formular é dar corpo aos sentidos. E, sendo um ser simbólico, o homem constituindo-se em sujeito pela linguagem e na linguagem, que se inscreve na história para significar, tem seu corpo atado ao corpo dos sentidos. Sujeito e sentido constituindo-se ao mesmo tempo têm sua corporalidade articulada no encontro da materialidade da língua com a materialidade da história.

A constituição identitária da professora atrelou-se à história dos professores de inglês de escolas públicas, de forma que ela é atravessada de discursividade, de efeitos do confronto da materialidade da língua com a materialidade da história. É na língua que se materializa o sentido, construído historicamente, de que os professores de inglês não estão aptos a ensinar os alunos a falar inglês.

Como não há corpo que não esteja investido de sentidos e que não seja o corpo de um sujeito que se constitui por processos de subjetivação nos quais as instituições e suas práticas são fundamentais, somos interpelados ideologicamente em sujeitos. Dessa forma, é que pensamos que o corpo do sujeito é um corpo ligado ao corpo social e isto também não lhe é transparente.

1.2 Histórico do Ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil

*“Estúpido, ridículo e frágil é meu coração.
Só agora descubro
Como é triste ignorar certas coisas.
(Na solidão de indivíduo
desaprendi a linguagem
com que os homens se comunicam.)”*

Carlos Drummond de Andrade

Na história e na língua é que podemos perceber as marcas do político (cf. Guimarães 2001). É pensando a história que podemos nos posicionar sobre as determinações e imposições de sentido. Sendo assim, é também, na história, que podemos romper com a linearidade das construções simbólicas, questionar o inquestionável, o imperceptível, pois a história traz em si a ambigüidade do que muda e do que permanece.

Segundo Orlandi (1990), os discursos estabelecem uma história. Vale ressaltar que a história, na perspectiva discursiva, não se define pelos acidentes, nem é tampouco evolução, mas produção de sentidos. A história é algo da ordem do discurso. Portanto, não há história sem discurso. É, aliás, pelo discurso que a história não é só evolução, mas sentido, é pelo discurso que não se está só na evolução, mas na história.

Ainda segundo Orlandi (op. cit.), a história, para a análise de discurso, está ligada a práticas, e não ao tempo em si. Ela se organiza tendo como parâmetro as relações de poder e sentidos, e não a cronologia: não é o tempo cronológico que organiza a história, mas a relação com o poder (a política).

Um olhar sobre a história das relações bilaterais entre países nos habilita a afirmar que a escolha de uma língua a ser utilizada no intercâmbio entre as nações nunca se deu de

forma neutra, natural, nem benéfica (Pennycook, 1994). Nessas relações entre países, sempre houve um que exercesse o papel de impor sua língua a um outro país que representasse características adequadas, ou mesmo desejo, para que tal imposição fosse realizada.

Sendo assim, devemos problematizar a questão do ensino de LE realizada atualmente nas escolas do Brasil, pois há uma pretensão por parte de alguns estudiosos, (cf. Hindmarsh: 1978), de que os sujeitos e países sejam, de alguma forma, livres das coerções econômicas, políticas e ideológicas para optarem por esta ou aquela língua.

Quando falamos em problematizar certas concepções, estamos procurando trazer para o campo do debate os sentidos que são tornados axiomas, ao mesmo tempo em que estamos procurando propor novos posicionamentos sobre essas concepções. Isso porque, segundo Orlandi (1988), na medida em que refletimos sobre a linguagem, e os meandros de seu ensino, na perspectiva da análise de discurso, alguns deslocamentos se impõem.

Há uma concepção positivista-estruturalista (cf. Pennycook: 1994) que sugere que as línguas possam ser livres das influências culturais e políticas e, mais particularmente, há uma crença de que pelo seu status de língua internacional, o inglês seja mais neutro do que qualquer outra língua.

Esta concepção acabou por redimensionar o quadro epistemológico dos estudos realizados por um número muito grande de lingüistas e lingüistas aplicados. Como consequência, há estudos que corroboram para a afirmação de que há uma língua mais fácil que outras. O inglês.

Fishman (apud Pennycook: 1994), exemplificando esta vertente despreocupada com as questões políticas do ensino de inglês como língua internacional, relata que a difusão do inglês não tem uma incumbência político-ideológica. Por este motivo, o autor desenvolve

estudos sobre questões do inglês padrão e descreve os diversos tipos de inglês encontrados no mundo.

Urge, desta maneira, a necessidade da realização de estudos que rompam com a tradição de se refletir sobre as questões de língua – e língua estrangeira – isolada das questões políticas.

No Brasil, muitas pesquisas têm sido produzidas sobre o ensino-aprendizado de línguas estrangeiras. Por exemplo, Almeida Filho (1998), que desenvolve estudos relacionados aos aspectos metodológicos; Braga (2000), que teoriza sobre questões concernentes ao uso de computador no processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. Poucos são, no entanto, os estudos que trazem para discussão as questões políticas do ensino de língua estrangeira, Cavallari (2001), por exemplo .

A decisão de abordar as questões políticas do ensino de LE engendra uma necessidade de se resgatar a história da língua portuguesa no Brasil. As questões políticas de ensino de LE acompanham o Brasil desde a época colonial, em que Portugal executou planos para a implantação do português como língua oficial da colônia.

Segundo Villalta² (1997), até chegar a uma larga difusão, a língua portuguesa percorreu um longo caminho. Viu-se, nas décadas iniciais do século XVI, quase esquecida, devido à indianização do colonizador português e, ao mesmo tempo, ameaçada pela presença freqüente de outros idiomas europeus.

Depois, a língua portuguesa curvou-se às línguas gerais de origem tupi-guarani; além disso, na parte meridional do país (no Extremo Sul e no Oeste do Paraná, territórios então

² VILLALTA, Luiz Carlos, (1997). O que se fala e o que se lê: língua, instrução e leitura. In: MELLO E SOUZA, Laura de. (1997). *História da Vida Privada no Brasil*, V.I. São Paulo: Companhia das Letras.

jurisdicionado à Espanha, e também em São Paulo, na época da União Ibérica), sofreu a concorrência do espanhol. Implacável com as línguas africanas, o português enfrentou a língua francesa, quando das incursões fugazes na baía de Guanabara, entre 1555 e 1560, e no Maranhão, entre 1611 e 1615; e o holandês, no Nordeste, entre 1630 e 1654.

A língua portuguesa ficou, por muito tempo, em estado de capilarização. Não era utilizada, pois o povo falava as línguas gerais de origem tupi e guarani, porém demarcava seu território em espaço brasileiro. Ainda segundo Villalta (íbidem), no oeste do atual Paraná e nas margens orientais do rio Uruguai, estabeleceu-se a língua geral guarani, falada desde o início da presença espanhola.

Percebendo que não poderiam doutrinar os brasis em português, os jesuítas começaram a estudar e divulgar o tupinambá. A partir de fins do século XVII, inicianos e frades de outras ordens difundiram o tupinambá entre os nativos Não-Tupi da Amazônia, dando origem ao *nheengatu*.

Ainda segundo Villalta (op. cit.), na segunda metade do século XVIII, sob Pombal, a Coroa começou a desenvolver uma política de línguas, impondo o uso do português e priorizando o ensino da gramática portuguesa. Essa medida implicou no apagamento das outras línguas. Ao mesmo tempo em que estabeleceu e constituiu a língua portuguesa como uma unidade nacional, proibiu que outras línguas fossem estudadas. Faladas. A língua portuguesa do Brasil, para se estabelecer, teve que excluir aquelas com as quais coexistiu.

Villalta (op. cit.) afirma que, no Grão-Pará e Maranhão, área em que esta política foi mais incisiva, procurou-se difundir o português para legitimar a posse da terra e, inversamente, coibir o uso do *nheengatu*, visto como um obstáculo.

Outros nomes foram dados às aldeias indígenas, passando a referi-las a localidades portuguesas. Proibiu-se o uso de outra língua que não o português e incentivou-se o ensino deste, primeiro, por escolas locais e, depois, por seminários, em que os alunos viviam sob internato. Os êxitos, porém, foram restritos. O ensino do português nas escolas locais não levou ao abandono do *nheengatu*, em virtude da força deste na cultura oral, no âmbito privado e no público. Já nos seminários, nos quais as crianças ficavam segregadas dos pais, obteve-se sucesso. O *nheengatu* avançou pelo século XIX, sobrevivendo em alguns locais até hoje.

Continua Villalta (op. cit), que, embora houvesse tal preocupação com as línguas indígenas e as africanas, a língua portuguesa sofreu grandes ataques das irmãs européias: o francês, o holandês, o espanhol e o italiano.

Os franceses, relata Villalta (op. cit.), freqüentes na costa brasileira desde o início dos anos quinhentos, sempre deixavam marinheiros nas regiões que visitavam, para que amiassem com as índias e aprendessem sua língua. Um dos problemas mais graves encontrados pelo português em relação ao francês era o fato de que a maioria dos livros que circulavam na colônia era escrita neste idioma. Porém, a ameaça que o francês representava não se limitava ao uso de uma língua que não fosse a portuguesa, mas se constituía como uma preocupação de caráter político, uma vez que o aprendizado do francês trazia consigo o aprendizado de um engajamento político que representava riscos para o domínio português.

Ainda de acordo com Villalta (op. cit.), a ocupação holandesa ocorreu num momento em que os portugueses já haviam lançado as bases de sua civilização. Por este motivo, os holandeses tiveram que usar o português em seus atos de evangelização, pois perceberam que

o neerlandês era ineficaz na instrução religiosa dos africanos e gentios da terra. Não representava, assim, uma grande ameaça para o português.

Menos indelével que essas ameaças ao português foi o ocorrido no Sul do Brasil. Os espanhóis, estabelecendo-se de modo expressivo no Brasil, exerceram seus ofícios, galgaram cargos públicos, tornaram-se homens-bons e casaram-se, até mesmo com as índias, como era de costume na terra. Deixaram larga descendência, impedindo que a voracidade do tempo consumisse todas as suas marcas lingüísticas.

Chagas (1957), em um texto pioneiro sobre o ensino de LE, afirma que, embora houvesse a presença de outras línguas no cenário brasileiro, a língua culta, por excelência, no período colonial, foi o latim. Nas escolas jesuíticas da Europa e da Colônia, só se falava latim e em latim se estudava a lógica, a retórica, a aritmética ou fosse o que fosse. Segundo as mesmas regras, os mesmos compêndios, a mesma disciplina. Os livros, os apontamentos, as discussões, o estudo de outras línguas e do próprio vernáculo se faziam por meio do latim.

Ainda segundo Chagas (op. cit.) até o início do século XIX, predominou no Brasil uma escola de segundo grau baseada no humanismo clássico, consubstanciado num curso que abrangia as cinco classes de estudos representadas pela Retórica, pelas Humanidades e pelas Gramáticas Superior, Média e Inferior. Neste esquema, segundo esclarece o padre Leonel Franca ³ “*o latim e o grego são as disciplinas dominantes. As outras – o vernáculo, a história, a geografia – não têm um estudo autônomo; são ensinadas concomitantemente na leitura, na versão e nos comentários dos autores clássicos*”.

³ Pe. Leonel Franca, S. J. O Método Pedagógico dos Jesuítas. Agir, Rio de Janeiro, 1952.

A partir do final do século XVIII, com o início da escolarização pública brasileira, o francês concorreu com o latim como língua culta, sendo seguida de longe pelo inglês. Na medida em que trazia consigo idéias revolucionárias, o francês era geralmente perigoso para os habitantes da Colônia, como citado anteriormente.

Embora, depois do decreto de Pombal que proibia o uso de outras línguas que não o português, o Brasil tenha se unificado pelo uso em comum do português, o francês começou a gozar de um certo privilégio e passou a ser o idioma estrangeiro preferido pela maioria do povo brasileiro. Tanto que as escolas brasileiras passaram a difundir o ensino do francês como LE.

A preferência do povo pela língua francesa não se deu por acaso, pela beleza estética da língua. A implantação do ensino de francês nas escolas públicas brasileiras não se deu somente devido à vontade do povo em aprender a língua, mas foi um ato decorrente de uma política de línguas que atendia as imposições político-econômicas, regidas pela França.

Segundo Razzini⁴ (2000), dentre as importações culturais européias, destaca-se o modelo francês, que sempre exerceu entre os brasileiros grande fascínio durante o século XIX, prolongando-se até a metade do século XX. A França se fez presente desde o financiamento, por D. João VI, da “missão artística francesa”, no início do século XIX, passando pela fundação de instituições nela inspiradas, como o Colégio Pedro II (1837), o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (1838), a Academia Brasileira de Letras (1897), além de salões, clubes, teatros, associações, até a disseminação do consumo de bens

⁴ RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. O Espelho da Nação: a Antologia Nacional e o ensino de português e de literatura (1838 – 1971) – Campinas, SP. [s.n.] 2000. Tese de doutorado

importados, tais como arquiteturas, decoração, companhias teatrais, moda culinária, além, é claro de muito matéria impressa (folhetins, romances, compêndios, etc)

Um fato bem posterior, mas que ilustra a durabilidade do gosto francófilo entre os brasileiros, foi a fundação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, em 1937, parte da então recém-criada Universidade de São Paulo, justificando a despesa do Estado de São Paulo com a importação de mais uma “missão francesa” (Claude Lévi-Strauss, Roger Bastide, etc.) para compor seu corpo docente, cujas aulas eram dadas em francês.

Ainda segundo Razzini (op. cit) a influência francesa no Colégio Pedro II, exemplo para os demais colégios, atingiu não apenas regulamentos e programas, ele alcançara também a adoção de compêndios, usados nas edições francesas importadas ou já traduzidas em português.

Assim, através dos “Programas de Ensino do Colégio Pedro II”, no período entre 1862 e 1898, verifica-se que, além dos compêndios adotados nas aulas de francês, os alunos do Colégio Pedro II, aprendiam outras disciplinas através de livros franceses importados. A falta de compêndios nacionais e a adoção de compêndios franceses, por vezes, faziam com que o estudante do Colégio Pedro II parecesse um aluno de liceu francês.

Apesar de o inglês e do alemão também estarem presentes nos currículos do Colégio D. Pedro II, a língua francesa teve sempre lugar de destaque e era geralmente colocada nos primeiros anos de cursos por ser considerada fundamental. Sua aprendizagem incluía, além da aparelhagem lingüística (ler, escrever, falar), a história da literatura francesa e a leitura de seus clássicos.

Muito embora a criação das Cadeiras de Francês e Inglês tenha atendido a um mesmo propósito – o de incrementar e dar prosperidade à instrução pública – as intenções culturais e

literárias do decreto e das nomeações parecem ter atingido apenas o ensino do francês, língua então considerada universal, cujo conhecimento era requisito obrigatório para o ingresso nos cursos superiores.

O ensino de inglês, por seu turno, restringiu-se aos seus objetivos mais imediatos, já que o seu conhecimento, não sendo exigido para o ingresso nas academias – portanto desnecessário ao currículo dos estudos secundários – justificava-se apenas pelo aumento do comércio e das relações comerciais da nação portuguesa com a inglesa, constituindo assim, uma disciplina complementar aos estudos primários.

Ao contrário da língua francesa, que pela sua universalidade, já possuía status cultural, sendo parte integrante da Educação, o inglês, durante os anos correspondentes ao reinado de D. João VI no Brasil (1808 – 1821) teve utilidade exclusivamente prática.

Atualmente, a exigência em se saber uma língua estrangeira pauta-se necessariamente no uso prático das relações de trocas tecnológicas e comerciais. Desta forma, a língua inglesa tem seu espaço marcado e, com isso, faz com que a concepção de aprendizado de uma língua estrangeira esteja ligada ao utilitarismo pragmático desta língua. Os objetivos do ensino de línguas estrangeiras passam a representar apenas uma necessidade mercadológica e instrumental que o mercado impõe.

Claro está para nós que, embora a língua inglesa esteja historicamente associada ao utilitarismo e que atualmente o ensino desta LE tenta suprir apenas uma necessidade do mercado de trabalho, o professor de LE não pode conceber o ensino de LE apenas como uma instrumentalização do aluno para o mercado de trabalho, mas também considerar que, por meio do aprendizado de uma LE o aluno pode desenvolver capacidades de compreender a si

mesmo pela língua do outro, perceber a si pela compreensão da voz do outro, pelo conhecimento da literatura do outro.

1.3 – Uma Definição de Política

“Uma atividade política desloca um corpo do lugar que lhe havia sido atribuído ou troca a destinação de um lugar; ela faz ver o que não tinha espaço para ser visto, faz ouvir um discurso onde apenas havia ruído anteriormente.”

Rancière

Apoiaremos-nos em Rancière (1995), para esquadrinharmos uma noção de política que embase nossas reflexões sobre as políticas de ensino de LE. Rancière (ibdem) inicia sua obra, *O desentendimento. Política e Filosofia*, definindo desentendimento como um tipo de situação de palavras em que um dos interlocutores ao mesmo tempo entende e não entende o que diz o outro. O desentendimento, exemplifica Rancière, não é o conflito entre aquele que diz branco e aquele que diz preto. É o conflito entre aquele que diz branco e aquele que diz branco, mas não entende a mesma coisa, ou não entende de modo nenhum que o outro diz a mesma coisa com o nome de brancura. O desentendimento não diz respeito somente às palavras. Incide geralmente sobre a própria situação dos que falam.

A conceitualização de desentendimento elaborada por Rancière nos remete ao conceito de Formação Discursiva, descrita por Foucault (1969: 24) como um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definem, em cada época e para uma determinada área social, econômica, as condições de exercício da função enunciativa.

Para aprofundar sua teorização sobre política, Rancière (op. cit.) recorre à clássica definição legada pelos antigos gregos através da leitura de Aristóteles e Platão. Para Aristóteles (apud Rancière), a política engendra-se por detrás da oposição entre o *Sympheron*

e o *Blaberon*. *Sympheron* é a vantagem que cada indivíduo ou uma coletividade obtém ou conta obter de uma ação. *Blaberon* é a parte do desagrado que cabe a um indivíduo por qualquer razão que seja, é uma catástrofe natural ou ação humana. Conseqüência negativa que um indivíduo recebe de seu ato ou, no mais das vezes, da ação de outros.

Rancièr (op. cit.) vai além desta definição dicotômica de política e afirma que há política quando existe uma parcela dos sem-parcela, uma parte ou um partido dos pobres. Não há política simplesmente porque os pobres se opõem aos ricos, mas há política porque os pobres passam a existir enquanto entidade.

Continua Rancièr que a política existe quando a ordem natural da dominação é interrompida pela instituição de uma parcela dos sem-parcela. (1995: 26) Não há política porque os homens, pelo privilégio da palavra, põem seus interesses em comum. Existe política porque aqueles que não tem direito de ser contados como seres falantes conseguem ser contados.

A política para Rancièr (op. cit.) é assunto de sujeitos, ou melhor, de modos de subjetivação. Por subjetivação, o autor sugere que entendamos a produção, por uma série de atos, de uma instância e de uma capacidade de enunciação que não eram identificáveis num campo de experiência dado.

Uma atividade política, continua Rancièr (op. cit.), desloca um corpo do lugar que lhe havia sido atribuído ou troca a destinação de um lugar; ela faz ver o que não tinha espaço para ser visto, faz ouvir um discurso onde apenas havia ruído anteriormente (1995: 42).

Ainda refletindo sobre o legado sobre política nas obras dos gregos antigos, Rancièr identifica três modos de conceber o político que o tomam como prática do falso ou do aparente e deste modo procuram organizá-lo, ou integrá-lo ou denunciá-lo. A *arqui-política*,

configurada no pensamento platônico, transforma a política em organização, em um artifício retórico que formulava a submissão do povo à distribuição ordenada dos papéis sociais. A política é, neste caso, mentira. Cabia à *arqui-política* anular a falsa-política.

A *para-política*, que aparece na formulação de Aristóteles que não aceita a descaracterização da política feita por Platão, integra e neutraliza o conflito entre os pobres e ricos, entre interesses opostos. A política é, neste caso, aparência e ela encontra seu fim na pacificação social.

A *meta-política* denuncia o excesso das injustiças e das desigualdades relativamente ao que a política enuncia. Ela denuncia as mentiras da política, de modo que, para ela, a política é a manifestação da falsidade. Isso leva a meta-política a atacar direitos formulados por instituições sustentadas no conceito de soberania, já que, para esta posição, tudo o que vem do político é falso.

Guimarães (2000), teorizando sobre essas asserções de Rancière, afirma que se deve desprender a noção de política desta visão dicotômica do político, pois este não é nem o falso nem o verdadeiro, ele se constitui pela contradição entre a normatividade das instituições sociais que organiza desigualmente o real e a afirmação de pertencimento dos não incluídos.

Partindo de tais afirmações, posicionamo-nos sobre as políticas de ensino de línguas não de modo contrário ao ensino de uma determinada língua estrangeira, atualmente o inglês, não no sentido de legimitar a luta contra o ensino de inglês, mas de forma a perceber os gestos de interpretação que validam o ensino de inglês e procuram excluir o ensino de qualquer outra língua estrangeira.

1.4 Sobre as Políticas de Ensino de Línguas Estrangeiras

*“Na manhã do novo dia, ainda na aurora
Os abutres se levantarão em negras nuvens
Em costas distantes
Em vôo silente
Em nome da ordem.”*

Bertolt Brecht

É possível afirmar, baseado nas reflexões desenvolvidas anteriormente, que o ensino de línguas estrangeiras está diretamente ligado ao poderio político-econômico exercido por um país em determinada época, acompanhando, por isso, as mudanças no quadro de poder das potências econômicas mundiais.

Desta forma, à medida que ocorrem mudanças no cenário político-econômico mundial, dá-se início a um processo de ascensão e declínio do estudo de determinadas línguas estrangeiras. É o caso, por exemplo, da língua francesa, citado anteriormente, que gozava de um certo status nas grades curriculares das escolas brasileiras, e que, depois da segunda guerra mundial, praticamente desapareceu, perdendo o espaço para a língua inglesa.

Atualmente, o sistema educacional brasileiro de ensinos fundamental e médio, seguindo a tendência mundial, tem restringido o ensino de línguas estrangeiras nas escolas públicas de educação básica à língua inglesa. O ensino de francês encontra-se restrito ao universo acadêmico.

A substituição do ensino da língua francesa pelo ensino da língua inglesa na maioria das escolas públicas deve-se a alguns fatores condicionantes da política do ensino de línguas, tais como: o fator econômico, o histórico, o cultural, e o social, etc. Dentre esses fatores, o

econômico é o que mais contundentemente sustenta os ideais políticos de dominação de um país sobre outro. Pois, é este fator que determina que as ações políticas do ensino de LE sejam voltadas exclusivamente para a produção de lucros. O poder econômico transforma o ensino de LE em um produto, uma habilidade necessária para a competitividade de mercado. Podemos afirmar que é o poder econômico exercido por alguns países falantes de inglês que faz com que este idioma seja visto como indispensável para aquele que deseja um lugar no mercado de trabalho.

Dessa maneira, a escolha da LE a ser ensinada no Brasil, e em demais países, classificados como *em desenvolvimento*, resulta de uma imposição política dos países exportadores de cultura. Não afirmamos, com isto, que não haja também o desejo dos brasileiros em aprender inglês. Há. Mas este desejo está marcadamente fundado nas perspectivas de lucro avistadas pelos que o estudam. É um desejo historicamente determinado.

É necessário afirmar que só o poderio político-econômico exercido por um determinado país não é suficiente para que se comece a estudar sua língua. É preciso que este país determine ações no campo de uma política específica de difusão de sua língua.

Sendo assim, cabe aos professores de LE e aos pesquisadores que se envolvem com as questões políticas do ensino de línguas estrangeiras se posicionarem criticamente perante as posições ideológicas presentes nas medidas das políticas de ensino de línguas, de modo a não se posicionarem inocentemente a favor do ensino de uma determinada LE em detrimento de outras, mas produzir deslocamentos sobre os posicionamentos e afirmações que se dão como inerentes.

Como citado anteriormente, a tradição brasileira da prática do ensino de línguas estrangeiras faz parte da constituição da identidade escolar brasileira, estando presente desde os mais antigos tempos de sua história. Vale ressaltar que esta tradição é dada na e pela história, cabendo, então, que seja feito um esforço para intervir no modo pelo qual a institucionalização de certos discursos científicos toma lugar do discurso histórico, produzindo o brasileiro como um sujeito-cultural (cf. Orlandi).

Pautados nessa reflexão de Orlandi, refutamos qualquer posicionamento que se erige sob afirmações de que o aluno brasileiro seja um sujeito propenso a aprendizagem de línguas estrangeiras, negando-lhe o estatuto de sujeito-histórico.

Embora seja recorrente a afirmação de que a escola brasileira sempre fora constituída por uma grade curricular que favorecesse o aprendizado de línguas estrangeiras, vale ressaltar que o privilégio era reservado às línguas mortas, de modo a criar uma imagem de língua estrangeira restrita à leitura e à escrita.

Segundo Lajolo (1996), o domínio de línguas estrangeiras constitui marca de distinção social. Aliás, parece ter permitido que, na esteira da vinda da família real portuguesa para o Brasil, vários dos acompanhantes do príncipe encontraram, no ensino de diferentes línguas vivas – sobretudo o francês – forma de sobrevivência honrada.

Com a chegada da Família Real no Brasil, em 1808, desencadeou-se o processo de entrada das línguas modernas nos currículos das escolas públicas. Processo que foi corroborado com a criação do Colégio Pedro II, em 1837, e, finalmente, com a Reforma de 1855.⁵

⁵ É com a Reforma Educacional de 1855 que a escola secundária começou a valorizar o ensino de línguas estrangeiras modernas.

Contudo, esta Reforma não foi suficiente para garantir o sucesso pedagógico do ensino de línguas modernas, pois além dos problemas sociais que marca(va)m as escolas brasileiras, como a elitização e exclusão da maioria dos alunos advindos das classes menos favorecidas economicamente, havia ainda problemas de cunho metodológico e administrativo.

No que se refere aos problemas metodológicos Chagas (op.cit.), afirma que metodologia para o ensino das línguas modernas era a mesma utilizada para o ensino das línguas clássicas: tradução e análise gramatical. O corpo administrativo não era capaz de solucionar os problemas referentes ao ensino de línguas. Ainda segundo este autor, subtraiu-se à escola a sua função primordial de ensinar, e educar, e formar, para relegá-la à burocrática rotina de aprovar e fornecer diplomas.

A exemplo do que aconteceu em vários países da América do Sul, em meados do século XIX, presencia-se no Brasil, uma ampliação da entrada de capitais estrangeiros ao mesmo tempo em que as línguas clássicas são substituídas pelas línguas modernas: francês, alemão e inglês.

Entretanto, a permanência de uma grade curricular composta com essas três línguas modernas não perdurou. Com o avanço do nazismo em toda a Europa, a língua alemã passou a ser considerada portadora das ideologias nazistas que colocavam em risco a estabilidade econômica mundial. Conseqüentemente o ensino do alemão foi proibido durante a Segunda Guerra Mundial. Por outro lado, o ensino do francês sofreu uma redução contínua. Não foi proibido, tampouco oferecido. Não houve, no Brasil, a preocupação de se ensinar outra LE senão o inglês.

Razzini (op. cit.) relata que na Reforma Francisco Campos (1931), o inglês e o francês aparecem como disciplinas obrigatórias do curso fundamental, enquanto o alemão é facultativo. Na década seguinte – Reforma Capanema de 1942 -, em decorrência da Segunda Guerra Mundial, o alemão desapareceu do currículo, enquanto o francês e o inglês passaram a ser estudado nos dois “ciclos” do curso secundário (ginasial e curso clássico e científico). A partir de 1961, o aluno podia optar entre o francês e o inglês, transformados (como o latim) em disciplinas complementares secundárias. Na década seguinte, depois da Lei 5.692, de 1971, o inglês se torna a única língua estrangeira obrigatória na escola secundária, provocando o desaparecimento do ensino de francês.

A partir desta lei, o ensino de LE vincula-se estritamente às determinações do mercado de trabalho, e a educação passa a responder apenas aos anseios profissionalizantes. Presencia-se uma concepção utilitarista do ensino de LE.

Entre junho de 1964 e janeiro de 1968 foram firmados doze acordos entre o Ministério da Educação e Cultura e a Agency for International Development (“os acordos MEC-USAID”), o que comprometeu a política educacional do Brasil com as determinações político-ideológicas norte-americanas.

Esses compromissos firmados entre Brasil e EUA e a promulgação da lei 5.692 refletem as medidas de uma política de implantação da língua inglesa no currículo escolar brasileiro que, ao mesmo tempo em que garante um mercado consumidor para os produtos norte-americanos e ingleses, tenta excluir de vez a presença de outras línguas, como o francês, espanhol, italiano das grades curriculares brasileiras.

1.5 – Criação dos Centros de Estudos de Línguas (CELS)

“At first, the people of the whole world had only one language and used the same words. As they wandered about in the East, they came to a plain in Babylonia and settled there. They said “Now let’s build a city with a tower that reaches the sky, so that we can make a name for ourselves and not be scattered all over the earth.”

Genesis, 11.

O final da década de oitenta foi um momento durante o qual acontecerem várias mudanças na política nacional brasileira. Presenciamos o fim da ditadura militar, a promulgação da Constituição Brasileira, a escolha de um presidente por eleições diretas. Dentro desse contexto, houve, também, algumas mudanças, ainda que de forma tangencial, no que concerne à política do ensino de línguas estrangeiras nas escolas públicas estaduais de São Paulo. Em 1987, são criados os Centros de Estudos de Línguas (CELS), que se constituem como unidades vinculadas administrativa e pedagogicamente a uma escola estadual, sendo que suas organizações e funcionamentos seguem o contido nas Normas Regimentais Básicas.

A criação dos CELS é estabelecida pelo Decreto 27.270 de 10/08/1987, e tem por finalidades proporcionar aos alunos das escolas públicas estaduais uma possibilidade diferenciada de aprendizagem de várias línguas estrangeiras modernas, com prioridade para o Espanhol.

Em parágrafo único deste Decreto, afirma-se que a criação dos CELS faz parte de um conjunto de medidas visando modificações e enriquecimento da grade curricular das escolas de 1.º e 2.º graus, no que se refere ao ensino de LE.

Refletindo sobre os estudos realizados por Guimarães (2001), podemos dizer que os CELs são espaços enunciativos presentes nas brechas do currículo da escola pública, em que se valorizam o ensino de outras línguas que não o inglês. Não que este seja negativo, mas que se deva pensar a escola pública como um espaço de enunciação para várias outras línguas.

Guimarães (op. cit.) define os espaços enunciativos como espaços de funcionamento de línguas que se dividem, redividem, se misturam, desfazem, transformam por uma disputa incessante. São espaços habitados por falantes, ou seja, por sujeitos divididos por seus direitos ao dizer e aos modos de dizer. São espaços constituídos pela equivocidade própria do acontecimento: da deontologia que organiza e distribui papéis e do conflito, indissociado desta deontologia, que redivide o sensível, os papéis sociais. O espaço de enunciação é um espaço político.

No entanto, somente a criação de um espaço de enunciação para outras línguas que não o inglês não foi suficiente para sanar a questão da política monolinguista presente nas escolas públicas, pois não se propiciou a ocupação e expansão deste espaço. Criou-se um espaço demasiadamente limitado.

Ao analisarmos a Resolução SEE n.º85, de 13 de Agosto de 2001, que dispõe sobre a reorganização e o funcionamento dos Centros de Estudos de Línguas e dá providências correlatas, com fundamento na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Decreto n.º 27.270, de 10/08/87, no Decreto n.º44.449, de 24/11/99, na Indicação CEE n.º 08, de 30/07/97, no Parecer CEE n.º 67, de 18/03/98, podemos perceber que a criação dos CELs se caracteriza como uma medida que reflete sobre o monolinguismo nas escolas públicas estaduais, e se apóia na necessidade de *“proporcionar o enriquecimento curricular, por meio*

do acesso opcional dos alunos matriculados nas escolas estaduais a uma segunda língua estrangeira moderna.”

Ao mesmo tempo em que se considera a necessidade de se proporcionar ao alunado da escola pública o contato com outras línguas, reconhece-se que estas outras línguas serão, no máximo, uma segunda língua estrangeira. Portanto, não se incluem outras línguas no currículo. O inglês permanece como disciplina obrigatória e as demais, espanhol, francês e italiano, são de caráter optativo.

Em parágrafo único da Resolução supracitada, no Título II – Dos Objetivos e Finalidades – afirma-se que *“Todos os Centros deverão considerar em sua proposta pedagógica os acordos brasileiros para o Mercosul, priorizando a oferta de espanhol”*.

A respeito do ensino de espanhol no Brasil, Guimarães (2001; 09) sugere que é preciso trabalhar a ampliação dos espaços de enunciação das línguas portuguesa e espanhola. Não no sentido de que cada uma deve envolver mais falantes. No sentido, isso sim, de que se deve trabalhar para que os espaços de cada língua sejam também os espaços da outra. Isto corresponde a projetar minimamente um bilingüismo como modo de um espaço de poder que decline a globalização em territorialidades marcadas por uma afirmação do direito de não falar a mesma língua de todos.

O ensino de espanhol, e/ou de outras línguas, viria a ser uma decisão que confrontaria com a imposição unilateral–exclusivista do ensino de uma única língua estrangeira no Brasil. Imposição que reflete um trabalho de unificação lingüística global entre os povos, e, segundo Guimarães (op. cit.), toda vez que há um trabalho nesta direção, está-se vivendo uma relação em que algum tipo de processo de dominação está em curso. Presencia-se o princípio da dessimetria entre as posições sociais envolvidas.

Guimarães (op. cit.) ainda afirma que trabalhar o ensino de espanhol no Brasil é um modo de re-dividir o espaço para torná-lo cada vez mais sul-americano e cada vez menos norte-americano ou europeu, ao lado de trabalhar a resistência ao avanço do inglês, notadamente, como língua de todos. É uma resistência a um certo tipo de monolinguismo. Não se trata, segundo o autor, de uma atitude quixotesca e sem conseqüências como aquela que busca proibir o uso de palavras estrangeiras no português. Este tipo de proibição opera com uma concepção normativa de política, está no espaço que Rancière (op. cit.) chamou de *Arqui-política*. A questão é noutra lugar, inclusive porque os espaços de enunciação são espaços de disputa de palavras.

Lajolo, em uma Indicação do Conselho Estadual de Educação, n. ° 06/96, concordando com a necessidade de uma política pedagógica plurilinguista, afirma que o poliglotismo cresce de importância em um mundo econômico e culturalmente globalizado, onde as notas mais estridentes de discursos nacionalistas que ainda repontam em diferentes pontos, acabam rendendo-se à materialidade dos fatos econômicos e culturais. Conseqüentemente, continua Lajolo (ibidem), o ensino de línguas é uma necessidade, e a qualidade deste ensino, avaliada através de seus resultados, uma exigência diretamente proporcional à vontade de inserção do país na modernidade globalizada.

Partindo de tais pressupostos, Lajolo (op. cit) considera: *a* - é acertada a obrigatoriedade de, no mínimo, uma língua estrangeira viva, a partir da 5ª série do ensino fundamental e ao longo de sete anos de escolaridade; *b* - é altamente desejável que, a partir da 7ª série de ensino fundamental e ao longo dos cinco anos de escolaridades remanescentes, a escola ofereça à sua clientela a opção de uma segunda língua estrangeira viva; *c* - é altamente desejável que, a partir da 1ª série de ensino médio e ao longo de três anos de

escolaridade remanescente, a escola ofereça à sua clientela a opção de uma terceira língua natural, viva ou morta; *d* - é acertado deixar a critério do estabelecimento de ensino a opção pela língua, recomendando-se, no entanto, que na escolha desta língua levem-se em conta tanto necessidades sócio-culturais de um mundo globalizado, como os anseios culturais específicos da comunidade na qual se inscreve a escola; *e* - é desejável que o ensino de outras línguas estabeleça como objetivo prioritário o acesso às culturas que têm tal língua como veículo, fazendo convergir para este objetivo todas as estratégias didáticas e pedagógicas disponíveis e; *f* - é desejável ainda que sejam estabelecidas todas as parcerias possíveis - sobretudo no caso da escola pública - de forma a recompensar a qualidade dos resultados do ensino de uma língua estrangeira.

Embora essas considerações diagnostiquem o problema do ensino exclusivo de uma língua estrangeira nas escolas públicas de ensinos fundamental e médio, continua havendo uma política de exclusão de outras línguas que não o inglês nas grades curriculares das escolas públicas de São Paulo.

1.7 – O Desejo Irrealizável de Uma Língua Neutra, Natural e Benéfica.⁶

“Then the Lord came down to see the city and the tower which those men had built, and he Said: “Now then, these are all one people and they speak one language; this is just the beginning of what they are going to do. Soon they will be able to do anything they want”. So the Lord scattered them all over the earth, and they stopped building the city. The city was called Babylon, because there the Lord mixed up the language of all the people, and from there he scattered them all over the earth.”

Genesis, 11.

Sob o argumento do desenvolvimento tecnológico da sociedade, o homem moderno, ocidental e american(izad)o, é interpelado pelo mito de ⁷Babel, que, segundo Pêcheux, é o desejo irrealizável do homem de se comunicar com todos os povos por meio do uso de uma língua natural, de modo a divulgar em todo o mundo estratégias políticas de uma unidade lingüística que traria benefícios para toda a humanidade. Contudo, sabe-se que, diferentemente do mito babélico presente na Bíblia, cujo relato demonstra o objetivo dos homens que, unidos, tentam chegar ao céu por meio da construção de uma torre, sendo, por isso, amaldiçoados por Deus com a divisão das línguas, o homem moderno apregoa a necessidade da unidade lingüística, mas o faz baseando-se nos anseios político-econômicos de alguns poucos países.

Como consequência, produzem-se vários estudos, citados anteriormente, que afirmam, com o aval do cientificismo, que uma língua possa ser realmente mais fácil que outra, devendo, portanto, ser estudada por todos os povos. No entanto, podemos perceber que nenhuma língua é desprovida de ideologia, de política. Sempre se vai ensinar a língua de um

⁶ Conforme Pennycook, 1994. *The Cultural Politics of English as International Language*.

⁷ Gênesis, 11. Bíblia Sagrada.

país que desempenha um papel de potência de forma a engendrar nas nações influenciáveis a noção de que uma dita língua é a melhor para ser aprendida.

Pennycook (1994) alerta para a questão da escolha/imposição do inglês como língua estrangeira em quase todos os países do mundo. Ele desenvolve suas reflexões em torno da difusão do discurso do inglês como segunda língua mundial e traz à baila questões políticas que embasam esta a difusão. Este autor se demonstra preocupado com as limitações que percebe nos trabalhos de Lingüística e Lingüística Aplicada sobre o ensino de inglês, pois, segundo ele, há uma tendência em se concentrar estudos em torno de questões estritamente limitadas. Produzem-se trabalhos que têm como foco principal a descrição dos diferentes tipos de inglês produzidos pela sua difusão no mundo, sendo que as causas e efeitos desta difusão não são, geralmente, considerados, sendo relegados a uma perspectiva funcionalista.

O autor afirma ser necessário que sejam realizados estudos que tratem das questões políticas do ensino de inglês como língua estrangeira. Para ele, a difusão do inglês no mundo se faz sob o discurso de que o inglês é neutro, natural e benéfico, conforme comentado anteriormente.

É considerado natural, porque sua expansão subsequente é vista como um resultado inevitável das forças mundiais. Parece neutra, porque se afirma que, uma vez que o inglês tenha se desligado dos contatos culturais originais, é agora um meio neutro e transparente de comunicação. E é considerado benéfico, porque há uma visão otimista de que uma comunicação internacional assume um caráter cooperativo.

Platt, Weber e Ho (apud Pennycook) introduzem a questão dos novos ingleses e desenvolvem seus estudos baseando-se em reflexões sobre as mudanças que o inglês sofreu por ter sido difundido em vários países. Para eles, muitas das novas nações que foram um dia

colônias britânicas descobriram a importância do inglês não apenas como a língua do comércio, da ciência, da tecnologia, mas também como a língua da comunicação internacional. A língua inglesa seria, então, um veículo por meio do qual as ex-colônias poderiam acessar o que é produzido nos países desenvolvidos e fazer, assim, parte do quadro dos países capitalistas. O inglês, segundo eles, é o idioma que, incontinenti, une os países para o desenvolvimento de todos.

A questão do desejo irrealizável do homem em encontrar uma língua que dê conta das comunicações internacionais sem que haja conflitos de poder é teorizada por Pêcheux e Gadet em *La Langue Introuvable* (1985). Eles afirmam que as guerras e as revoluções engendram mudanças nas línguas. Mudanças internas e externas, na forma e na política. Os autores relatam que a Lingüística nasceu em meio às revoluções, uma vez que os processos revolucionários afetam também o espaço da língua e as revoluções correspondem a momentos privilegiados para a linguagem. A partir de revoluções, estabelecem-se novos gestos de interpretação.

Pêcheux e Gadet (op. cit.) fazem um paralelo do surgimento da Lingüística com o desenrolar das revoluções acontecidas na Europa. Eles afirmam que Outubro de 1917 foi o momento em que as massas se apoderaram da língua.

A partir da revolução de 1917, a língua russa sofre uma profusão de inovações, neologismos e transcategorizações sintáticas que induzem a língua a um gigantesco movimento, incorporando, assim, palavras vindas do francês, constituindo um uso sistemático de iniciais articuladas como palavras novas.

O trabalho de língua nos países soviéticos constitui, em nossa modernidade, o ponto histórico onde se sobredeterminam a relação entre política revolucionária, o exercício contraditório das práticas lingüísticas e a reflexão sobre a materialidade da língua.

No entanto, a lingüística começa a ser caracterizada de diferentes modos, com diferentes objetivos, sendo que, para alguns, o objetivo final do trabalho da lingüística é encontrar uma língua-elo que unisse os povos, passando por cima de suas diferenças.

Pêcheux e Gadet (op. cit.) afirmam que o desejo de uma língua universal desprovida de conflitos e particularidades afetou os russos, de tal forma que se pode verificar a criação do Esperanto no início do século XX. Certamente, o Esperanto já existia desde antes de 1917 e era praticamente o apanágio de respeitáveis intelectuais das classes médias urbanas. O jornal dos esperantistas russos de 1917, *La Ondo de la Esperanto*, interessava-se, acima de tudo, pela paz e liberdade do comércio. No entanto, a revolução fez com que surgisse logo um novo Esperanto, o Esperanto proletário, com particularidades lingüísticas diferentes do “Esperanto burguês”. (cf. Sériot, 1998, apud Indusky, F. e Ferreira, M.C.L., 1999).

A Segunda Guerra Mundial, dentre tantos novos gestos de interpretação que provocou, suscitou a criação de uma ciência que se pusesse a refletir sobre as questões do ensino de línguas estrangeiras em todo o mundo. Esse repensar o ensino de línguas estrangeiras se desenvolveu, de certa forma, direcionado pelos centros de Lingüística Aplicada situados, em sua maioria, em países falantes de inglês.

Como o Círculo Lingüístico já havia se instalado nos Estados Unidos, e o principal interessado em ações políticas de expansão lingüística também eram os Estados Unidos, por consequência da vitória na Segunda Guerra e início da Guerra Fria, disputa entre EUA e URSS, não tardou para que os pensadores americanos lançassem a Lingüística Aplicada,

como ciência imbuída de dar contas do ensino-aprendizado de línguas estrangeiras. Não se pode desconsiderar que na França já existia o CREDIF (Centro de Pesquisa e Estudos para a Difusão Internacional do Francês)

CAPÍTULO II

*La primera vez
No te conocí.
La segunda, sí.
Dime
Si el aire te lo dice
Mañanita fría
Yo me puse triste,
Y luego me entraron
Ganas de reírme
No te conocí.
Sí me conociste.*

*Si te conocí.
No me conociste.
Ahora entre los dos
Se alarga imposible,
Um mes, como um
Biombo de dias grises.*

*La primera vez
No te conocí.
La segunda, sí.*

Federico García Lorca.

Neste capítulo, esboçaremos um quadro teórico dos estudos da Análise do Discurso, tais como: a concepção de sujeito, de ideologia e de discurso. Estas concepções, presentes nos estudos elaborados por Althusser, Foucault, Pêcheux e Orlandi, são de fundamental valor para nosso trabalho, uma vez que elas desenham a posição epistemológica de onde estaremos enunciando.

2.1 – Concepções de Sujeito

*“Eu não sou eu nem sou o outro,
Sou qualquer coisa de intermédio.
Pilar da ponte do tédio
Que vai de mim para o Outro”.*

Mário de Sá Carneiro

Durante minha atuação como professor de inglês vivi momentos em que desejei mudanças. Esses desejos tornaram-se a entrada para leituras concernentes a concepção de sujeito, de linguagem, de ideologia. Percebi que as mudanças concernentes à prática pedagógica somente são realizadas a partir do momento em o professor faz de sua prática pedagógica um lugar de construção de saberes e reflete sobre as concepções que embasam o seu posicionamento, podendo daí buscar deslocamentos.

Com o intuito de analisar a prática de professores de inglês de escolas públicas, incluindo minha própria prática, julgamos necessário dissertar sobre as concepções de sujeito, postuladas em alguns estudos teóricos.

Pensar a noção de língua é por-se a desestabilizar a noção de sujeito enquanto unidade, que, assim como o próprio sujeito, sempre esteve em mudanças e vem seguindo por veredas às vezes muito distintas umas das outras. Inicia sua jornada no latim *subjectus*, estando presente em vários campos do conhecimento. Em um sentido lógico-linguístico, o sujeito de uma proposição representa aquilo de que se fala, a que se atribui um predicado ou propriedade.

Segundo Japiassu e Marcondes (1993), na metafísica clássica, sobretudo em Aristóteles, o sujeito é sinônimo da substância, do ser real como suporte de atributos. Em

Descartes, continuam Japiassu e Marcondes (ibdem), o sujeito é o espírito, a mente, a consciência, aquilo que conhece, opondo-se ao objeto, como aquilo que é conhecido. Descartes considera o sujeito uma substância que pensa, que duvida, que existe. Kant denomina o sujeito como transcendental, não uma substância, nem uma consciência psicológica individual, mas uma função do espírito, fazendo com que todas as representações do sujeito sejam acompanhadas de um “eu penso” consciente de si, idêntico em toda consciência, e dotado da mesma estrutura composta das formas puras da sensibilidade e do entendimento.

Rompendo com esta noção tradicional de sujeito, nos apoiaremos nos estudos realizados por Althusser, Foucault, Pêcheux e Orlandi.

2.1.1 – Do Sujeito Ideológico

*A gente vive repetido, o repetido, e escorregável, num mim
minuto, já está empurrado noutra galho.*

*Riobaldo – Grande Sertão Veredas –
João Guimarães Rosa*

O trabalho de Althusser (1974) nos interessa pelo fato de ele ser o primeiro estudioso que, dentro do materialismo histórico, trata da questão da presença da instituição, com sua carga ideológica, na constituição do sujeito. Ao concebermos a escola pública como um espaço onde a ideologia se materializa, em que a ideologia gera conflitos entre os corpos docente, discente e administrativo, torna-se imprescindível que citemos o trabalho de Althusser. Para ele o sujeito é o sujeito da ideologia.

Althusser (op. cit) afirma que, para manter sua dominação, a classe dominante gera mecanismos de perpetuação ou de reprodução das condições materiais, ideológicas e políticas de exploração. Desta forma, podemos afirmar que a necessidade a que se assiste por parte de alunos brasileiros em aprenderem uma língua estrangeira, mais especificamente o inglês, é um mecanismo ideológico de perpetuação dos interesses da classe dominante.

Vemos que, segundo Althusser (op. cit.), as instituições, como o Estado, funcionam como meios utilizados pelas classes dominantes para manter a distância que as separa das classes dominadas. As classes dominantes agregam um valor para a escola de tal forma que os sujeitos da classe dominada vêm na escola o único meio pelo qual podem mudar da situação de dominados para dominadores.

Pelo fato de ter se tornado um axioma, a afirmação de que a escola é importante para o desenvolvimento das camadas menos favorecidas econômica e socialmente, é que devemos

questionar esse desenvolvimento que a escola proporciona e considerar que o papel da educação, em uma sociedade capitalista como a nossa, é, também, garantir a reprodução das diferenças sociais, culturais e econômicas.

Não afirmamos com isto que não haja possibilidades de a escola proporcionar aos sujeitos, que nela atuam, meios pelos quais questionar as ideologias presentes na sociedade e mesmo de tentar rompê-las, mas sim que há necessidades de formar sujeitos que tenham uma relação questionadora com suas reais condições de existência.

Althusser (1974: 80) não aceita a concepção de ideologia como representação mecânica da realidade, pois o imaginário é o modo através do qual o homem atua, relaciona-se com suas condições reais de vida. Na ideologia, a relação real é inevitavelmente investida na relação imaginária. A ideologia existe apenas no sujeito humano e por meio dele, ela é centrada no sujeito e faz com que o sujeito veja o mundo como se este fosse naturalmente orientado para ele mesmo, espontaneamente dado ao sujeito, e o sujeito, inversamente, sente-se uma parte natural da realidade, reclamada e exigida por ele.

Por meio da ideologia, observa Althusser (p. cit.), a sociedade interpela o sujeito, faz com que o sujeito sinta como se o mundo não pudesse existir sem ele.

Esta afirmação é de fundamental importância para este trabalho, pois analisaremos a relação imaginária que os professores têm com a língua inglesa, dentro de uma política de ensino de línguas, uma vez que a ideologia representa a relação imaginária do sujeito com as condições de existência e que é no imaginário que o político se manifesta.

Althusser (op. cit.) nega a ideologia como um ato de pensamento individual, mas a concebe como uma relação social que tem as representações como objeto. Essa materialidade

da ideologia é reafirmada quando Althusser diz que a ideologia só existe em práticas sociais inscritas em instituições concretas:

“Falaremos de atos inseridos em práticas. E observaremos que essas práticas se inscrevem no seio da existência material de um aparelho ideológico” (1974: 90).

A escola pública é uma instituição concreta. Portanto, nela podemos perceber as práticas ideológicas fazendo significado e constituindo sujeitos.

Quando o autor afirma que a ideologia é constituída na relação social, ele assume a sujeição do sujeito, pois este não pode estabelecer uma relação adâmica com o mundo. Seus pensamentos e suas posições são fundados em pensamentos e relações compartilhados com outros sujeitos que convivem com este sujeito, e que, de certo modo, constituem sua relação simbólica com o mundo.

Para Althusser (ibdem) não existe sujeito que não seja interpelado pela ideologia, ou seja, cujo aparecimento não se dê senão de forma ideológica. O autor postula um sujeito sem possibilidades de ruptura, isto é, assujeitado à repressão pelos Aparelhos Repressores do Estado e à ideologia pelos Aparelhos Ideológicos do Estado.

Na visão do autor, as instituições, aparelhos ideológicos ou repressivos, são funcionais para a base econômica da sociedade. Seu papel principal é equipar os sujeitos com as formas de consciência necessárias para que assumam seus postos ou funções na produção material.

A partir do trabalho de Althusser (ibdem), podemos ver a ideologia não como uma distorção ou reflexo falso, uma visão de mundo ou uma ocultação da realidade, uma tela que se coloca entre o sujeito e a realidade ou um efeito automático da produção de mercadorias. Ideologia é um mecanismo indispensável à constituição dos sujeitos humanos. A ideologia

aparece como efeito da relação necessária do sujeito com a língua e com a história para que haja sentido.

Orlandi (2001) afirma que quando se diz que o sujeito é assujeitado, não se está dizendo totalmente, parcialmente, muito, pouco, ou mais ou menos. O assujeitamento não é quantificável. Ele diz respeito à natureza da subjetividade, à qualificação do sujeito pela sua relação constitutiva com o simbólico: é-se sujeito pelo assujeitamento à língua na história.

Partindo da leitura de estudos realizados pela análise de discurso, podemos afirmar que o sujeito, embora significado ideologicamente por uma determinada instituição, traz consigo a capacidade de desenvolver mecanismos que o façam romper com a ideologia desta determinada instituição. Haja vista, o movimento feito por vários professores que, ao se inserirem em práticas reflexivas sobre suas práticas pedagógicas, alcançam um nível de conhecimento teórico que lhes possibilita falar de um lugar subversivo, um lugar que interroga as práticas político-ideológicas presentes nas instituições da qual fazem parte.

Althusser não escreveu sobre a idiosincrasia dos sujeitos, sobre os desejos por mudanças, sobre a possibilidade do sujeito em buscar a desestruturação dos elos que, dentro das instituições, para ele, se mostram irrevogáveis.

E esse é um ponto de diferença que emerge entre este trabalho e os estudos de Althusser: tal diferença refere-se à concepção do sujeito, que especificamente para este trabalho, é constituído na escola. Para ele, como citado anteriormente, a escola é um aparelho ideológico do estado por meio do qual se reproduz a ideologia da classe dominante. Para nós, a escola, embora seja um aparelho ideológico, é também um espaço enunciativo (cf. Guimarães) privilegiado para o exercício da contradição da reprodução ideológica, um espaço para o confronto.

Sendo assim, reside no sujeito a possibilidade, mesmo sendo constituído pela instituição, de estabelecer quebras, mudanças. O efeito da unidade do sujeito é importante porque, no movimento de sua identidade, ele possa percorrer outras zonas de sentido, outras posições-sujeito. Cabe ao sujeito movimentar-se de forma a se constituir de maneira não esperada pela instituição. Para nosso trabalho, é neste campo de ruptura que se encontram as possibilidades de se desenvolver um ensino/aprendizado de línguas estrangeiras em que professores e alunos se posicionem frente às coerções institucionais e tentem, de alguma forma, despojá-las, desmistificá-las.

O deslocamento elaborado pela análise de discurso, referente à concepção de sujeito, reincide na abertura de um espaço de resistência. Segundo Lagazzi (1988), a resistência do sujeito se mostra em situações e em instituições e, embora o poder sempre se queira absoluto, o sujeito não se coloca passivamente frente a ele, não se submete. O sujeito encontra na linguagem os recursos para lidar com as sanções, com as coerções. A resistência é a batalha do sujeito pelo direito de se colocar, de não aceitar a coerção, é a batalha por um lugar no qual o sujeito encontre o poder de dizer, com ou sem o respaldo da hierarquia.

2.1.2 Do Sujeito Discursivo

*“Sou um homem comum
De carne e de memória
De osso e de esquecimento.
Ando a pé, de ônibus, de táxi, de avião
E a vida sopra dentro de mim
Pânico
Feito a chama de um maçarico
E pode
Subitamente cessar.”*

Ferreira Gular

Diferentemente de Althusser (op. cit), Foucault sugere que partamos das formas de resistência do sujeito contra as diferentes formas de poder, ou seja, abordar o tema do poder através das formas pelas quais ele é exercido na cultura moderna, o que significa tomar por objetos as relações de poder investidas nas ações do sujeito. Enquanto Althusser percebe as formas de poder como um mecanismo de preservação das estratificações sociais, Foucault as vê como formas constitutivas do sujeito moderno. Para este autor, o poder não é apenas um mecanismo coercitivo, mas constitutivo dos sujeitos.

Foucault trata a questão do sujeito partindo de um pressuposto de que este não é um dado, mas, sim, algo constituído, devendo-se, portanto, refletir em torno da constituição do sujeito.

Foucault (1969), dentre outras reflexões, promove a desconstituição da noção de sujeito como um dado preexistente, como essência perene e portadora de um sentido, presente indefinidamente na história. Desta forma, podemos afirmar que o sujeito pode irromper os significados não dados na história. O autor afirma que o principal objetivo das lutas que o sujeito deve estabelecer contra as autoridades que o coagem é combater uma

forma de poder, no sentido de técnica, que se exerce sobre a vida cotidiana imediata, classificando os indivíduos em categorias, designando-os por sua própria individualidade, prendendo-os à sua identidade, impondo-lhes uma lei de verdade que é preciso que eles reconheçam e que os outros devem neles reconhecer.

Segundo Fonseca (1995) a chave para a compreensão da individualidade moderna no pensamento de Foucault está em se partir da noção de sujeito enquanto produção das relações de poder e saber e na identificação de tais relações. As práticas sociais e as relações de poder formam domínios de saber, que, por sua vez, fazem nascer novas formas de sujeito.

Foucault (1975) mostra a constituição do sujeito moderno enquanto dócil e útil, enquanto efeito e instrumento de certas formas históricas de poder. Ele estuda as práticas que, dentro de nossa cultura, tendem a constituir um objeto.

O sujeito moderno é o resultado das estratégias que estão colocadas em jogo na atualidade. Em relação a tais estratégias, a individualidade do sujeito, objeto dócil-e-útil, adquire significação. Ele é o produto da configuração de relações de poder presentes nas sociedades capitalistas que se firmam a partir do século XIX.

Fonseca (op. cit.) afirma que, para Foucault, o sujeito moderno, produto da disciplina, não é um elemento anônimo de uma massa amorfa, mas possui uma identidade da qual dependem suas marcas mais profundas de utilidade e docilidade. Tais marcas são concretizadas a partir da particularização de cada indivíduo, realizada pela disciplina. É esta particularização que garante a docilidade e permite a utilização do homem moderno.

A abordagem dos mecanismos disciplinares de vigilância e controle permite a compreensão do processo de constituição do indivíduo moderno como efeito e objeto de poder, e como efeito e objeto do saber.

Foucault (op. cit.) reflete sobre os mecanismos que a sociedade cria para a subjetivação do homem moderno. Para ele, a disciplinarização da sociedade, conseguida pela generalização dos mecanismos disciplinares, cadeias, escolas, hospitais, tem como produto essencial o indivíduo moderno, e o maior efeito dessa disciplinarização é produzir uma individualidade que corresponde às expectativas de uma acumulação e uma gestão útil dos homens; produzir o indivíduo comum, de todos os dias e todos os lugares, e não o indivíduo singularizado por atos e datas especiais; produzir um indivíduo que permita a extração de algo de todas as suas atividades e de seus momentos; produzir, enfim, indivíduos dóceis e úteis.

Para o entendimento da concepção foucaultiana de sujeito é necessário que se entenda a noção de formação discursiva, que, segundo Foucault (1969), é o sistema enunciativo geral ao qual obedece a um grupo de performances verbais.

Cada formação discursiva define o que pode e deve ser dito a partir de uma posição do sujeito, em uma certa conjuntura. O complexo das formações discursivas, em seu conjunto, define o universo do dizível e especifica, em suas diferenças, o limite de dizer para os sujeitos em suas distintas posições.

Esta noção engendra a relação que os discursos têm uns com os outros. Os discursos remetem a outros discursos de forma a possibilitar o esquadramento de um encadeamento discursivo. Para a constituição destas formações discursivas é necessário que sejam estabelecidos os enunciados que conjuntamente compõem uma cadeia discursiva. Segundo Foucault, enunciado:

“É sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente. Porque está ligado de um lado a um gesto de escritura ou à articulação de uma palavra, mas que, por um outro

lado, se abre a si mesmo uma existência remanescente no campo de uma memória, ou na materialidade dos manuscritos, os livros e de qualquer forma de registro; em seguida por que é único como todo acontecimento, mas que está aberto à repetição, à transformação, à reativação, e finalmente, porque está ligado não apenas à situações que o provocam, e conseqüências que incita, mas ao mesmo tempo, é seguido de uma modalidade inteiramente diferente, a enunciados que o precedem e o seguem.” (p 40)

Esta noção de enunciado nos importa pelo fato de que ele posiciona o sujeito diferentemente à noção de um sujeito transcendental, tal como para Kant, citado anteriormente. Para Foucault, as diversas modalidades de enunciação não estariam relacionadas à unidade de um sujeito, quer se considere o sujeito tomado como pura instância fundadora de racionalidade, quer seja considerado como função empírica. Os diversos tipos de enunciação não remeteriam, assim, à função unificante de um sujeito, mas, antes, manifestariam sua dispersão.

Percebe-se, assim, que o sujeito moderno aparece como produto de uma tecnologia, constituído enquanto objeto de saber e resultado das relações de poder, marcado pela docilidade e utilidade que justificam o processo de sua constituição. É sobre tal produção, do nosso presente e para o nosso presente, que se voltam os olhares mais atentos do pensador das relações de força, dos dispositivos e estratégias. É para decifrar este indivíduo em sua própria produção e percorrer, a seu lado, a utilização a que é vinculado, que Foucault escreve sobre “*os diferentes modos de subjetivação do ser humano dentro de nossa cultura*”.

Concordamos com Foucault, ao conceituarmos o discurso como jogo estratégico e polêmico de ação e reação, espaço de pergunta e de resposta, de dominação e de esquiva e, por fim, como jogo estratégico de luta.

2.1.3 – Do Sujeito para a Análise de Discurso

*“O senhor... Mire Veja:
O mais importante e bonito, no mundo, é isto:
Que as pessoas não estão sempre iguais,
Ainda não foram terminadas-
Mas que elas vão sempre mudando.
Afinam ou desafinam.”*

*Riobaldo – Grande Sertão Veredas
João Guimarães Rosa*

Michel Pêcheux é o estudioso responsável pelo início da Análise do Discurso de escola francesa. Desenvolveu reflexões no campo epistemológico e postulou um quadro teórico que configura os estudos que se voltam para a constituição do discurso em suas mais variadas instâncias.

Pêcheux parte dos estudos de Althusser, citado anteriormente, mas, trata de reformular a teoria althusseriana sobre a interpelação do sujeito pela ideologia e ampliá-la no sentido de introduzir a noção de forma-sujeito do discurso, tecendo, assim uma ligação entre sujeito-linguagem-ideologia, uma vez que Althusser (op. cit), não definiu uma relação entre a evidência da transparência espontânea do sujeito à evidência da transparência da linguagem (evidência do sentido).

Pêcheux (1988) emprega a expressão “forma-sujeito” para designar o sujeito ideológico, o indivíduo interpelado-constituído em sujeito pela ideologia, e faz, assim, uma ligação entre sujeito-linguagem-ideologia. Pêcheux estabelece uma articulação entre a teoria do sujeito e a teoria do discurso.

A interpelação ideológica resulta na evidência do sujeito como único, insubstituível e idêntico a si. O sujeito nunca poderá questionar a evidência do ‘eu’ porque estaria

questionando sua própria existência. O apagamento da interpelação é necessário para colocar o sujeito como origem do sentido, o sujeito do discurso como origem do sujeito do discurso.

Segundo Pêcheux (op. cit.), são dois os esquecimentos que constituem o sujeito, habilitando-o a criar uma realidade ilusória. O esquecimento n.º1, também chamado esquecimento ideológico, em que o sujeito se constitui pelo esquecimento daquilo que o determina. Ele faz com que o sujeito se coloque como fonte exclusiva dos sentidos de seu discurso, instituindo uma ilusão de ser um, de ser a origem do que diz, pois apaga elementos que o remeteriam ao externo de sua formação discursiva, fazendo-o, desta forma, não perceber que o sentido não vem dele. Este esquecimento é, segundo Orlandi (1999), da instância do inconsciente e resulta do modo pelo qual o sujeito é afetado pela ideologia. Por esse esquecimento, o sujeito tem a ilusão de ser a origem do que diz quando, na verdade, retoma sentidos pré-existentes.

O esquecimento n.º 2 é da ordem da enunciação: ao falar, o sujeito o faz de uma maneira e não de outra, e, ao longo de seu dizer, é possível perceber que este sempre poderia ser outro. Esse esquecimento é parcial, semiconsciente e faz com que o sujeito tenha a ilusão da transparência do sentido, acreditando que o que diz tem apenas um sentido.

Segundo Orlandi (1990), sujeito e linguagem encontram a sua unicidade na sua relação mútua: o sujeito não tem unicidade, produz unicidade na sua relação com a linguagem; do mesmo modo, a linguagem também não a tem, e é só relativamente ao sujeito que ela se apresenta assim. Esse é um dos efeitos ideológicos elementares constitutivos do discurso: o efeito da unicidade do sujeito e da linguagem. Nessa perspectiva, a ideologia pode ser compreendida como a direção nos processos de significação, direção esta que se sustenta no fato de que o imaginário que institui as relações discursivas é político. O processo

ideológico, na AD, está justamente nessa injunção a uma interpretação que se apresenta como a interpretação.

As evidências, fornecidas pela ideologia, fazem com que o sujeito, ao dizer uma palavra, uma expressão ou um enunciado, acredite ter dito o que realmente desejou dizer. As evidências, por serem já efeitos, escamoteiam, sob o caráter “transparente” da linguagem, o caráter material do sentido da palavra, da expressão ou do enunciado. Sendo assim, podemos afirmar que os sentidos não existem independentemente, pois somente significam na relação sócio-histórico-ideológico em que são produzidos. É neste ponto que Pêcheux traz à baila os conceitos desenvolvidos por Foucault, pois afirma que os sentidos só podem ser possíveis a partir de sua inscrição em determinadas formações discursivas.

Segundo Pêcheux (1975: 161) os indivíduos são interpelados em sujeitos-falantes pelas formações discursivas que representam na linguagem as formações ideológicas que lhes são correspondentes. Cada formação ideológica comporta uma ou mais formações discursivas que, por sua vez, articulam o discurso e suas condições de produção.

Tomando em conta a relação da língua com a ideologia, pode-se observar como, através da noção de determinação, o sujeito gramatical cria um ideal de completude, participando do imaginário de um sujeito mestre de suas palavras: ele determina o que diz.

Segundo Orlandi (2000: 50) não se pode reduzir a questão do sujeito ao nível lingüístico, deve-se considerar também sua dimensão história e psicanalítica. Por não ter apenas uma concepção intemporal, a-histórica e mesmo biológica da subjetividade – reduzindo o sujeito ao ser natural – é preciso procurar compreendê-lo através de sua historicidade. Portanto, pode-se compreender a ambigüidade da noção de sujeito que, se

determina o que diz, por outro lado, é determinado pela exterioridade na sua relação com os sentidos.

CAPÍTULO III

“Nada mais perigoso que a influência dos interesses privados nos negócios públicos.”

Rosseau

Neste capítulo analisaremos um documento intitulado “*Memorando de entendimento sobre educação entre o governo da república do Brasil e o governo dos Estados Unidos*” de outubro de 1997 e a proposta de uma instituição particular (doravante IP), que lida com o ensino da língua inglesa, feita a uma escola pública de ensino médio (doravante EP). Estas análises serão amparadas pelo referencial teórico e metodológico da Análise de Discurso de linha francesa.

Com esta análise, objetivamos trazer à tona reflexões sobre a fundação das formações imaginárias que se têm sobre o ensino de inglês em escolas públicas e cursos de iniciativa privada e o processo de silenciamento da EP articulado pela IP.

Não é nosso objetivo desenvolver julgamentos de valor ou mesmo verificar se os acordos são bons ou ruins para a o ensino público de inglês, mas verificar como se dá a produção dos efeitos de sentidos.

3.1 – Formações Imaginárias

“A primeira reação, espontânea, em relação ao estrangeiro é imaginá-lo inferior, porque diferente de nós: não chega nem a ser um homem, e se for homem, é um bárbaro inferior; se não fala nossa língua, é porque não fala língua nenhuma, não sabe falar”.

T. Todorov

As formações imaginárias, segundo Orlandi (2000), fazem parte das condições de produção do discurso. Foucault (1969: 124) define as condições de produção como um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram em uma dada época e para determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa.

Para que estabeleçamos as condições de produção do discurso sobre o professor de língua inglesa na escola pública, nos basearemos na distinção estabelecida por Orlandi (op. cit). Esta autora considera que as condições de produção podem ser de sentido estrito, em que temos as circunstâncias da enunciação: o contexto imediato. Os fatores presentes em uma sala de aula de inglês como língua estrangeira. Condições imediatas que fazem com que o professor decida desta ou daquela maneira.

As condições de produção podem ser, também, de sentido amplo, incluindo o contexto sócio-histórico, ideológico : as questões políticas da imposição do ensino de inglês e a história da constituição da formação imaginária do professor de escola pública. Condições que, muitas vezes, decidem o posicionamento ideológico do professor sem que ele o perceba.

Esta parte do trabalho será desenvolvida tendo como aparato teórico o conceito de formações imaginárias, que, constitutivas das condições de produção, direcionam os gestos de interpretação dos sujeitos envolvidos na EP e na IP.

Segundo Pêcheux (1990), as formações imaginárias designam o lugar em que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro, elas são regras de projeção que estabelecem as relações entre as situações e as posições.

Analisaremos, então, as formações imaginárias que a IP tem sobre a EP ao decidir elaborar uma proposta de parceria. O mecanismo de produção do discurso presente na proposta elaborada pela IP é um processo sobre o qual se funda a estratégia de um discurso de natureza argumentativa. A antecipação do que o outro vai pensar é constitutiva do discurso. Pela antecipação, o locutor experimenta o lugar de seu ouvinte, a partir de seu próprio lugar, é a maneira como o locutor representa as representações de seu interlocutor e vice-versa.

Então, quem é esse outro para a IP? Quem são, para os profissionais e donos da IP, os professores de inglês que atuam na escola pública? Qual é a imagem que os donos da IP fazem deles mesmos? Qual é a legitimidade desta imagem que faz com que os donos da IP possam apresentar uma proposta de ensino de inglês a uma outra instituição que já trabalha com o ensino de inglês? Qual é a imagem que o Diretor da EP faz do ensino de inglês na EP e na IP para aceitar a proposta da IP?

Para responder a estas perguntas recorreremos à materialidade lingüística, e analisaremos sua constituição, a partir da memória do dizer, fazendo intervir o processo histórico-ideológico em que estão inseridas as instituições de iniciativas públicas e privadas. Observaremos o modo de construção do imaginário sobre o ensino de inglês como língua estrangeira necessário na produção de sentidos que dizem os professores da EP.

3.2 – Proposta (In)Decente

*“Por cima do abismo
Estende-se minh'alma
Tensa como um cabo
Onde me equilíbrio
Malabarista de palavras.”*

Maiakovski

Esta parte do trabalho será desenvolvida tendo como corpus de análise a proposta de uma instituição privada (doravante IP), que lida com o ensino de inglês, enviada a uma escola pública estadual de ensino médio (doravante EP).

Segundo consta do Projeto Pedagógico da escola em pesquisa, a EP é uma escola que, por oferecer apenas o Ensino Médio, atende majoritariamente a um corpo discente de faixa etária de 16 a 20 anos e atrai a atenção das mais diferentes instituições, de modo que os murais da EP permanecem preenchidos por propagandas de cursos, shows, palestras etc. durante todo o ano letivo.

É senso comum afirmarmos que, neste mundo capitalista em que vivemos, cuja máxima que orienta os lucros e minimiza as perdas é a célebre divisa “*business is business*” e que “*a propaganda é a alma do negócio*”, tem-se como pressuposto que ganha mais quem dispor de mais contatos e tiver bons recursos “retóricos” para convencer o outro. Isso funciona como um efeito de pé-construído que P. Henry (apud Pêcheux, 1988 : 99) define como o termo para designar o que remet a uma construção anterior, exterior, mas sempre independente, em oposição ao que é ‘construído’ pelo nunciado. Atendendo a essas leis do mundo da propaganda que funcioanm como pré-construído, a IP divulga seus cursos de inglês em uma instituição que já lida com o ensino de inglês, mas que não se caracteriza como uma concorrente.

Realizaremos, a partir de agora, uma análise da proposta de convênio da IP enviada a EP, que se intitula: “*Termo de Compromisso de Prestação de Serviços e Concessão de Vagas a (EP)*”. O objetivo de nossa análise é aprofundar nossas reflexões sobre as questões políticas do ensino de inglês nas escolas públicas de São Paulo, e por meio da descrição e interpretação do funcionamento da proposta, explicitar os mecanismos dos processos de significação sobre as posições da EP e da IP.

Para a Análise de Discurso, o sentido se dá por uma filiação de significados, de enunciados, de forma que, torna-se possível, por meio dos trabalhos com as paráfrases, sinônimas, relação do dito e do não dito dos professores com a proposta da IP, analisar os processos de construção dos sentidos que permeiam a relação entre a IP e a EP.

Há na análise de discurso, segundo Orlandi (2001:23), necessidade de uma passagem da noção de “função” à de “funcionamento” (sendo que esta nos permite encontrar as regularidades), e da construção de um dispositivo analítico baseado na noção de efeito metafórico. A noção de funcionamento discursivo permite que o analista possa trabalhar não somente com o que as partes significam, mas com as regras que tornam possíveis qualquer parte.

A definição de efeito metafórico situa a questão do funcionamento face à articulação entre língua e discurso. O efeito metafórico, segundo Pêcheux (1969), é o fenômeno semântico produzido por uma substituição contextual, observando-se que este deslizamento de sentidos entre x e y é constitutivo do sentido designado por x e y.

A proposta a ser analisada se inicia de uma forma já conhecida pelos alunos brasileiros, constantemente expostos a promoções de escolas de inglês, de informática, etc.

“A IP tem o prazer de convidar os alunos desta escola a participarem dos cursos de INGLÊS”.

É construído um enunciado que nos remete ao estabelecimento de uma relação com a fala de apresentadores de espetáculos. Um enunciado que traz em si as felicidades e os prazeres que podem ser encontrados em ambientes que proporcionam divertimento a um dado público, em nosso caso, na IP em questão.

Lembramos que Orlandi (op. cit.) define interdiscurso como o já-dito que sustenta a possibilidade mesma de dizer ⁸. Assim sendo, o enunciado *“temos o prazer em convidar”* remete a uma memória histórica que, pela sua repetição em outras discursividades, acaba produzindo efeitos no funcionamento discursivo da proposta da IP.

A IP estrutura seu o enunciado submetendo-se à discursividade cujos sentidos significam os cursos de inglês como espaços onde os alunos se divertem o tempo todo, onde o professor cumpre o papel de animador, onde as coerções/contradições que constituem a relação professor-aluno não existem e um lugar em que se tem o “efeito de ilusão” de que se fala a mesma língua. Destarte, a escola *tem o prazer de convidar* o aluno a participar de suas aulas e o aluno deve pagar para ver o espetáculo, para ser um espectador e nunca um protagonista.

Podemos afirmar que as imagens que a IP tem sobre o ensino de inglês oferecido pela EP é o que legitima os representantes da IP a enviar uma proposta a EP, uma vez que se considerarmos que as duas instituições ensinam a língua inglesa e se estas imagens que a IP

⁸O interdiscurso consiste em “aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente (...) O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada.” (cf. Orlandi, 1999: 31)

tem da EP não fossem legitimadas, não haveria a possibilidade de se pensar em tal sentido. Seriam ilegítimas.

No enunciado acima, podemos perceber que a IP parte do pressuposto de que os alunos da EP não aprendem inglês na própria EP, e decide então convidá-los a participarem de um curso de inglês. Esses pressupostos são determinados historicamente pelo discurso de que não se ensina e não se aprende inglês em escolas públicas, restando aos alunos o dever de procurar por um curso particular de inglês. Por este motivo, a proposta da IP não é vista como um ato que colocaria as instituições IP e EP em estado de disputa.

A relação do dito com o não dito presente no enunciado “*A IP tem o prazer de convidá-los*” exemplifica a relação da IP e EP com a historicidade discursiva da construção do poder-dizer. Este poder-dizer, atestado pelo discurso, (Orlandi op. cit.) coloca a IP em uma posição habilitada a fazer a proposta à EP e não o contrário. Há, aí, o sentido histórico sedimentado, já naturalizado, em nossa sociedade de que não se ensina inglês em EPs.

A direção da EP solicita que os representantes da IP apresentem as estrutura e metodologia de ensino da IP. Vimos, como citado anteriormente, que são eleitos importantes fatores como metodologia de ensino, material didático, recursos tecnológicos em detrimento das questões políticas, desta forma, veremos que é sobre esses argumentos se funda a proposta da IP.

Segue abaixo a proposta da IP:

- *Salas amplas e confortáveis (turmas com 8/10 alunos);*
- *Áudio e vídeo em todas as salas;*
- *Programa dividido em quatro módulos de seis meses cada;*
- *Corpo docente formado por professores capacitados para exercerem a função de educadores.*

- *Plantão tira-dúvidas, para que o aluno solucione suas dúvidas, tanto das aulas como assunto fora de aula;*
- *Metodologia dinâmica e expositiva com a participação direta do aluno, onde a teoria e prática caminham juntos, alcançando o aprendizado em menos tempo e de forma efetiva.*

No quadro acima, estão listados os tópicos que delineiam as características da IP e, simultaneamente, constroem um imaginário sobre a escola pública e o seu ensino de inglês. A direção dos sentidos, construída pela seqüência dos enunciados, apresenta o problema em que o ensino de inglês na EP se constitui, problema este que deve ser sanado pela IP, que se enuncia como aquela capaz de diagnosticá-lo. É pelo deslizamento de sentidos produzido pelo funcionamento discursivo da proposta da IP é que podemos afirmar que a EP é significada como uma instituição que não ensina/aprende a língua inglesa.

No primeiro enunciado, “*Salas amplas e confortáveis (turmas com 8/10 alunos)*”, notamos que a IP se baseia em uma reivindicação dos próprios professores de escolas públicas. Ao afirmar que suas salas são amplas e confortáveis com, no máximo, dez alunos por sala, a IP faz significar, naquilo que não é dito, mas que, contraditoriamente, significa, que nas escolas públicas as salas de aula são “*superlotadas* e, desta forma, os alunos não aprendem e os professores não ensinam”.

Segundo o enunciado na IP não há este “problema”, pois as salas de aula são “*amplas e confortáveis*”, estruturadas de forma a atender o máximo possível as necessidades dos alunos.

A escolha do léxico “*amplas*”, para adjetivar as salas de aula da IP, se baseia no grande número de alunos que compõem as salas de aula na escola pública. Vemos, assim que

a IP se propõe a resolver o problema da “*superlotação*” das salas de aula da EP. Os léxicos “confortáveis”, referindo-se às salas de aula da IP, diz que as salas de aula das escolas públicas não o são.

No segundo enunciado, “*áudio e vídeo em todas as salas*”, podemos notar a presença da discursividade tecnocrata. Enunciando de tal posição discursiva, a IP direciona aos recursos tecnológicos um estatuto que os faz ocupar um lugar de destaque nas relações de ensino/aprendizado. Presenciamos, no enunciado “*áudio e vídeo em todas as salas*” uma concepção de ensino que se volta para a utilização de recursos tecnológicos de forma a priorizar os processos que se apóiam em um modelo ideal e perfeito de aprender inglês. Tal concepção nega a possibilidade de se inventarem outras formas de produção de conhecimento sobre a língua e impõe uma forma de ensinar/aprender inglês que desconsidera os diversos ritmos e diversidades dos sujeitos modernos.

Diferentemente da EP, que não dispõe de vídeos e áudios em todas as salas, a IP apresenta ao aluno uma louvação aos recursos tecnológicos. Pois para os alunos da EP, que significam a partir de um gesto de interpretação gerenciado pelas instituições privadas, para aprender a falar inglês, eles devem ver e ouvir os estrangeiros falarem em seus contextos de produção lingüística. Devem assistir a filmes em vídeo e *DVD*, aprender inglês com o auxílio de *Cd-rom*, uso da internet, uso de *softwares*, etc.

Subjaz a este enunciado o desejo de uniformização dos cursos de inglês. Uniformização esta que se materializa na vigilância dos passos do professor, no controle dos conteúdos vistos em salas de aula e em um comprometimento incondicional do professor e dos alunos a um plano de ensino. Não, há, portanto, espaço para o fracasso. Todos devem aprender, pois os recursos tecnológicos estão à disposição de todos. A IP se caracteriza,

segundo a análise deste enunciado, como um espaço privilegiado para o manuseio dos recursos tecnológicos. Ensina/aprende-se a língua inglesa via uso de tecnologia.

Perante análise do enunciado “*Programa dividido em quatro módulos de seis meses cada*” podemos afirmar que a escolha do léxico “*módulo*” põe em funcionamento o sentido que se tem do aprendizado de inglês na EP. De acordo com a estruturação dos cursos da IP, ela será capaz de proporcionar ao aluno um aprendizado da língua inglesa em apenas dois anos, sendo que nas escolas públicas demoram-se oito anos.

Um efeito de sentido gerado por um programa que se propõe a fazer em 2 anos é aquele que incita o aluno a duvidar da validade em frequentar, durante oito anos, as aulas da escola pública. Este efeito de sentido acaba por cristalizar a imagem que o aluno tem do ensino de inglês na escola pública. Podemos dizer que são enunciados como estes que instituem as formações imaginárias da escola pública perante a população. O ensino de inglês na EP é, desta forma, significado pela IP.

A EP, enquanto instituição em que se leciona inglês, não fala de si, não faz propagandas de seu ensino, não chama os alunos para estudarem inglês. Ela se coloca à margem do ensino de inglês, se emudece. É, porém, falada pela IP. Esta última fala do ensino de inglês realizado na EP para que esta não signifique fora dos sentidos necessários para a construção de uma imagem de ensino de inglês em que a EP não conta.

Outra “qualidade” apresentada pela IP em sua proposta é “*corpo docente formado por professores capacitados para exercerem a função de educadores*”. Na observação da materialidade lingüística, podemos afirmar que a imagem que a IP tem dos professores de inglês da EP é que possibilita a afirmação de que a IP tem um corpo docente capacitado.

Para a IP, os professores da EP não são capacitados, não podem, portanto, ensinar inglês, pois não o sabem. O fato de a IP apresentar uma proposta a uma escola pública demonstra que o discurso da IP está inserido em uma formação discursiva constituída por sentidos histórico-ideológicos que têm como característica a descrença na EP.

Este enunciado transfere todas as falhas que se presenciam no ensino de inglês realizado na EP aos professores, pois há o estabelecimento de uma região de sentido na qual os professores de inglês da IP são significados como aqueles que não sabem falar inglês. Os professores da IP, além de serem significados como aqueles que sabem falar inglês, também são ditos como habilitados a exercerem a função de educadores. Seja lá o que for isso para a IP.

É construída uma imagem do aluno de EP que ainda não aprendeu a falar inglês, e do professor de EP, incapaz de ensinar. No embate com essas imagens resta apontar a responsabilidade do fracasso percebido no ensino/aprendizado de inglês. Há, nessa formulação de sentidos, um direcionamento do problema do ensino de inglês para a imagem do professor de EP. O problema passa a ser o professor. O que a IP faz é mapear o problema do ensino de inglês, e assim, se apresenta como a única capaz de resolver este problema com o oferecimento de um curso lecionado por “*professores capacitados*”.

A IP textualiza o lugar do professor da EP como o responsável pelo fracasso do ensino de inglês. O professor da EP, que é dito como não-qualificado, é a prova inquestionável da existência de um problema com o ensino de inglês.

O que nos interessa não é apenas o fato de a IP formular este tipo de enunciado, mas sim os efeitos de sentidos que este enunciado causa. Interessa-nos analisar o processo de constituição das formações imaginárias dos alunos e professores da escola pública. Os alunos

da EP, ao entrarem em contato com enunciados que vinculam o sentido que os professores da EP não são capacitados a lecionarem inglês, são constituídos de forma a não aceitarem as ações de seus professores, ou mesmo questionarem suas afirmações baseando-se em explicações dadas por professores de instituições privadas. Desencadeia-se, assim, um processo de re-significação da imagem do professor de inglês de escolas públicas. O professor de inglês passa, então, a não ter o respaldo da instituição escolar, uma vez que não sabe ensinar o que se supõe que saiba. O discurso da IP, desta forma, constitui sentido sobre o professor da EP.

Para Pêcheux, (op. cit.) o discurso é efeito de sentidos entre interlocutores. Assim, compreender o que é efeito de sentido é compreender que o sentido não está fixo em lugar nenhum, mas se produz nas relações dos sujeitos e dos sentidos, e isso só é possível, já que sentido e sujeito se constituem mutuamente, pela sua inscrição no jogo das múltiplas formações discursivas.

O fato de esta proposta ter sido aceita pelos dirigentes da EP nos habilita a afirmar que eles ocupam um lugar na cadeia discursiva que os impede de estabelecerem uma reflexão crítica sobre o que a IP concebe sobre seus professores de inglês, e, o que é mais significativo, ainda abrem espaço para a legitimação do discurso da IP sobre o ensino de inglês na EP.

No enunciado “*plantão tira-dúvidas, para que o aluno solucione suas dúvidas, tanto das aulas como de assuntos fora dela*”, lemos que a IP parte dos seguintes pressupostos: os alunos da EP não tiram suas dúvidas nas aulas da EP, os professores de inglês da EP não solucionam dúvidas que não dizem respeito à sala de aula e os alunos da EP não a chegam formular dúvidas. Do ponto de partida no enunciado presente na proposta da IP, aos pontos

de chegada sobre a EP, podemos afirmar que no enunciado de partida, a IP já prevê os gestos de interpretação que ‘objetiva’ instaurar.

Há, no último enunciado, “*metodologia dinâmica e expositiva com a participação direta do aluno, onde a teoria e a prática caminham juntas, alcançando o aprendizado em menos tempo e de forma afetiva*” uma política do silêncio que se define pelo fato de que ao dizer que a IP é a instituição capacitada, “*em que o aluno participa e a teoria e a prática caminham juntas*”, por outro lado a EP não o é. Desta forma, apagam, necessariamente, outros sentidos possíveis sobre a EP. Não há, assim, a possibilidade de dizer que na EP também se aprende e se ensina inglês, pois lá não há um diálogo entre teoria e prática.

Esta política do silêncio, segundo Orlandi (1993), produz um recorte entre o que é dito e o que é não-dito. Notamos, pois, que os enunciados presentes na proposta da IP apagam os sentidos indesejáveis, sentidos que poderiam instalar um trabalho significativo de uma outra formação discursiva, outra região de sentido.

Como, no discurso, o sujeito e o sentido se constituem ao mesmo tempo (cf. Pêcheux pt. cit.), ao proceder desta forma, a IP não permite que o professor da EP ocupe o lugar do profissional bem preparado, o lugar do bom professor de inglês.

Na medida em que é também constitutiva e propagadora de imaginário, a IP serve de referencial para a produção de identidade do professor de inglês em EPs. As IPs produzem sentidos que constroem identidades, produzindo o professor de EPs como sujeito de um determinado discurso. Um discurso que lhe aloca a posição daquele que não saber ensinar inglês.

Após um processo de análise e reflexão sobre as políticas que formam o discurso sobre o ensino de inglês de escolas públicas, podemos concluir que há um efeito de sentido

sobre o professor de inglês diferenciado dos professores das demais disciplinas. Partindo do estudo de Orlandi (1998: 31) em que a autora afirma:

“O sistema de ensino atribui a posse da metalinguagem ao professor, autorizando-o. O professor, por sua vez, se apropria do cientista e se confunde com ele sem se mostrar como voz mediadora. Apaga-se o modo pelo qual se faz essa apropriação do conhecimento do cientista tornando-se, o professor, detentor daquele conhecimento. Como o professor, na instituição, é autoridade convenientemente titulada, e como ele se apropria do cientista, dizer e saber se equivalem. O professor é institucional e idealmente aquele que possui o saber e está na escola para ensinar, o aluno é aquele que não sabe e está na escola para aprender. O que o professor diz se converte em conhecimento, o que autoriza o aluno, a partir de seu contato com o professor, no espaço escolar, na aquisição da metalinguagem, a dizer que sabe: a isso se chama escolarização”.

Devemos pontuar que esta apropriação do discurso científico e o conseqüente reconhecimento dos alunos não acontecem com os professores de inglês de ensino fundamental e médio da mesma forma que acontece com os professores de outras disciplinas. O que vem acontecendo é que com a construção e veiculação de uma imagem de professor de inglês de EP que não sabe inglês e o oferecimento, pelos cursos de idioma, de professores ditos como os que realmente sabem a língua inglesa, os alunos de escola pública visualizam a possibilidade de materializar um questionamento do saber do professor de inglês, pois estes alunos também são constituídos pelo discurso de vinculado pela IP de que somente nas IPs é que realmente se aprende inglês. Há, desta forma, uma institucionalização da escola pública como o lugar de não se saber inglês e do professor de inglês de escola pública como o profissional não apto a ensinar inglês aos alunos da forma que se deve, da forma postulada pelos cursos de idiomas. Assim, o professor de inglês é caracterizado como não sendo institucional e idealmente aquele que possui o saber e que está na escola para ensinar. O que o professor de inglês da EP diz é considerado passível de dúvida. Portanto, deixa margem para que os alunos verifiquem com os professores da IP a correção daquilo que foi ensinado na EP.

3.3 – Memorando de Entendimento sobre Educação – Oficialização de um Discurso e Legalização de uma Prática

*“Se ao falarmos sempre afastamos os
sentidos não desejados, para
compreender
um discurso, devemos perguntar,
sistematicamente,
o que ele cala .”*

E. Orlandi

Esta parte do trabalho será desenvolvida tendo como corpus de análise o documento intitulado “*Memorando de Entendimento sobre Educação entre o governo da República Federativa do Brasil e o Governo dos Estados Unidos da América*”, assinado entre o Brasil e os EUA.

É importante ressaltarmos que não é nosso objetivo erigir afirmações pautadas em juízos de valor, pois concordamos com Orlandi (2000: 26), ao afirmar que a Análise de Discurso não procura um sentido verdadeiro através de uma “chave” de interpretação. A autora ainda afirma que não há esta chave, há método, há construção de um dispositivo teórico. Não há uma verdade oculta atrás do texto. Há gestos de interpretação que o constituem. São esses gestos de interpretação que procuramos compreender quando realizamos a análise a que nos propomos. Compreender implica, segundo Orlandi (ibidem), em explicar como o texto organiza os gestos de interpretação que relacionam sujeito e sentido.

Não nos interessa afirmar se o acordo a ser analisado foi bom ou ruim para o ensino de inglês no Brasil. Nosso objetivo é desenvolver uma análise dos mecanismos discursivos

utilizados na elaboração do documento e nos efeitos de sentidos engendrados pela materialidade lingüística do documento e sua inscrição na história.

Para a Análise de discurso de linha francesa é importante compreender a língua fazendo sentido enquanto trabalho simbólico, sendo para isso, necessário, que se relacione a linguagem à sua exterioridade para poder encontrar as regularidades da linguagem em sua produção (Orlandi, 2000).

Desta maneira, antes de iniciar nossa análise, julgamos indispensável escrever sobre o documento que será analisado, podendo assim, detalharmos aspectos importantes das condições de produção e circulação do referido documento.

O Memorando de Entendimento sobre Educação foi feito em outubro de 1997 e suas atividades foram programadas para que prosseguissem até 31 de dezembro de 1999, sendo automaticamente prorrogada por períodos de dois anos, a menos que uma das Partes do Acordo notificasse a outra, por escrito, sobre seu desejo de terminá-lo, até o dia 30 de junho de 1999, ou 6 (seis) meses antes que uma das Partes pretendesse cessar com a cooperação prevista no Memorando de Entendimento.

Nosso contato inicial com o documento, presente no site do MEC, não foi proposital ou mesmo recomendado. Estávamos dando uma olhadela no site do MEC e, por acaso, encontramos o Acordo. A leitura do texto acabou enraizando em nós uma inquietação profunda, que nos levou a desenvolver uma análise e trazer para a discussão com alguns companheiros da universidade. Memorando de Entendimento soou-nos como uma re-edição dos 12 acordos MEC-USAID.⁹ Como sabemos, os acordos MEC-USAID foram

⁹ Pela expressão MEC-USAID ficaram conhecidos diversos acordos entre o Ministério de Educação e Cultura (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID), datados de junho de 1964 a

profundamente discutidos e negados por toda uma geração de intelectuais comprometidos com a educação realizada no Brasil.

Procuramos, então, nos comunicarmos com o MEC, via e-mail, para obtermos informações sobre data de publicação no Diário Oficial da União, local de difusão e divulgação deste documento, grupos de discussão e validação do documento. Porém tudo em vão: não conseguimos saber se este documento foi publicado em Diário Oficial.

Tentamos nos comunicar, via e-mail, com a embaixada dos Estados Unidos no Brasil. Essa tentativa foi mal sucedida, pois dos inúmeros e-mails que mandamos apenas um foi laconicamente respondido e fomos aconselhados a entrar em contato com o MEC.

Recorremos, então, a Diretoria Regional de Educação e a Secretaria Municipal de Educação de Campinas para relatarmos a visibilidade da circulação do documento, e nossa indagação inicial foi compartilhada com os supervisores de ensino que nos atenderam. Eles também não conheciam o documento.

Portanto, podemos afirmar que o documento se apresenta como um lugar visível para a materialização de um discurso que funciona invisivelmente, tanto para os órgãos de ensino quanto para pesquisadores e professores que se interessam por questões políticas de ensino de inglês como língua estrangeira.

Usamos a expressão invisibilidade, pois, embora o documento seja facilmente acessado na internet, não houve uma discussão ampla em que estivessem presentes educadores, pesquisadores, estudantes, etc. O documento está no *site* do MEC. É tornado público, mas sua elaboração e desenvolvimento não foram amplamente divulgados.

janeiro de 1968, que so vieram a se tornar públicos em novembro de 1966, e que visavam a reforma educacional brasileira.

O Memorando de Entendimento é dividido em duas partes. A primeira delas é constituída por um texto de característica jurídica, em que é estabelecido um encadeamento lingüístico constitutivo do discurso jurídico, que funciona por meio das projeções dos objetivos de ambas as Partes, que, como a carta assinada pelos presidentes do Brasil e dos EUA tenta mostrar, são direcionadas para o mesmo propósito: fazer com que o Memorando seja assinado e posto em prática. A segunda parte é composta por uma carta, escrita em primeira pessoa do plural, que traz à tona a voz discursiva dos presidentes do Brasil e dos Estados Unidos alocados em um mesmo lugar discursivo, que é estrategicamente forjado visando à aceitação do Acordo.

O documento inicia resgatando os objetivos estabelecidos pelo “*Comitê de Educação para Intercâmbio Educacional e Financiamento de Programas de Intercâmbio*”, que entrou em vigor em 1966, e pelo acordo entre a República Federativa do Brasil e os Estados Unidos da América sobre *Cooperação em Ciência e Tecnologia*, que entrou em vigor em 1986.

O que nos interessa analisar neste acordo são as marcas discursivas, fortemente presentes no texto, que refletem e refratam uma concepção marcadamente tecnocrática e privatista para a educação, uma concepção que permeia os meandros das medidas políticas do ensino de línguas estrangeiras no Brasil.

No parágrafo 2 do Memorando, as partes envolvidas no acordo afirmam tencionar a:

a- estimular e facilitar relações mais estreitas (...) estabelecimentos do setor privado (grifo nosso) com interesse na área da educação nos dois países.

b- dar ênfase aos seguintes temas: uso efetivo de tecnologias em educação, incentivo da família, da comunidade e do setor empresarial na área da educação. (grifo nosso)

A utilização dos termos *estimular e facilitar*, referindo-se a presença do setor privado com interesse na educação, revela que, no Brasil, diferentemente dos Estados Unidos, há uma certa relutância, dada na história das lutas de estudantes, professores e intelectuais, em responsabilizar o setor privado pela educação. Este acordo visa, então, uma reescrita desta história. Visa re-posicionar a participação do setor privado no campo de educação no Brasil.

Sabe-se, também, que a relação do setor privado com a educação é significada de diferentes formas nos Estados Unidos e no Brasil. No Brasil, é recente a aparição de instituições privadas que trabalham seriamente no campo da educação, por outro lado os Estados Unidos, já há muito tempo, contam com a presença do setor privado em seu sistema de ensino. Esta diferença existente entre os dois países, no que tange à relação entre setor privado e educação, já mostra que os dois países não são tão parecidos como fora apresentado na carta que será analisada logo em seguida.

É importante lembrar que as ações de *estimular e facilitar* o estabelecimento do setor privado no ensino de inglês no Brasil têm, como principal objetivo, legitimar e facilitar a circulação das empresas americanas que atuam no Brasil, e garantir um mercado consumidor para os materiais didáticos e metodologias americanas de ensino de línguas no Brasil. No entanto, o enunciado é elaborado de tal forma a permitir que se argumente em prol de uma igualdade. Como se fossem criadas portas para empresários brasileiros abrirem escolas nos EUA para o ensino de português

Note-se que, o adjetivo *efetivo*, utilizado juntamente a locução substantiva *uso de tecnologias*, demonstra que, ainda que o Brasil possa usar recursos tecnológicos em seu sistema educacional, não o faz de maneira adequada, de maneira efetiva. É preciso, então,

que o Brasil assine o acordo com os EUA, para que possa realmente utilizar tecnologia no processo educativo.

Subjaz a este enunciado o sentido de que o Brasil precisa investir mais verbas na aquisição de recursos tecnológicos para a educação, sendo que para realizar tal façanha receberá ajuda de seu aliado, que por sua parte facilitará a venda de recursos tecnológicos para o Brasil. O sentido deste enunciado é a garantia de um mercado consumidor para os produtos tecnológicos produzidos pelos Estados Unidos.

O uso efetivo de recursos tecnológicos também facilita o afastamento progressivo do discurso do professor em sala de aula. Desta forma, à medida que o sistema de ensino brasileiro for se modernizando e utilizando efetivamente os recursos tecnológicos de ponta, serão sanados os problemas que representam os professores. Resta, desta maneira, ao professor, ligar e desligar os aparelhos tecnológicos e tirar dúvidas sobre o uso dos equipamentos.

Uma recente ação promovida pela política educacional brasileira, especificamente a paulista, é fazer com que a família e a comunidade comparecem à escola para trabalharem como voluntários. Há uma veiculação fortemente patrocinada pela rede TV-Globo, intitulada Amigos da Escola, que prega a necessidade de que os pais dos alunos compareçam às escolas, prestem serviços à comunidade, fazendo o que melhor souberem, para construir uma escola bonita e bem estruturada para seus filhos.

Ora, não nos posicionamos contra a presença da família na escola, pois vários são os estudos que provam que quanto maior o envolvimento dos pais com a vida escolar de seus filhos, maior o aproveitamento dos alunos, mas apregoar que as famílias e comunidades devam cuidar da manutenção dos prédios, devam se envolver em ações que devem ser

realizadas por profissionais remunerados e assumir um papel que, no Brasil, é destinado ao estado, é desconsiderar uma série de fatores que constituem as escolas públicas do Brasil.

Este discurso de família e comunidade na escola também se encontra presente no Memorando. Com esta afirmação não queremos dizer que o Memorando foi lido pela TV Globo, ou mesmo pelos formuladores da política educacional paulista. Não foi preciso. Não é preciso, pois fazem parte de uma mesma formação discursiva. Uma formação discursiva que prega a descentralização do estado e a transferência de responsabilidades sobre a educação para o setor privado e para as comunidades.

Orlandi (2000; 43) define formação discursiva como aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito. Desse modo, os sentidos são sempre determinados ideologicamente. Não há sentidos que não o seja. Tudo o que é dito tem, pois, um traço ideológico em relação a outros traços ideológicos. E isto não é da essência das palavras, mas da discursividade, isto é, na maneira como, no discurso, a ideologia produz seus efeitos, materializando-se nele. É partindo de tais pressupostos teóricos que podemos afirmar que o Memorando de Entendimento, a criação de programas como Amigos da Escola e a proposta de convênio, analisado anteriormente – (3.2), fazem parte de uma mesma formação discursiva.

Ainda no parágrafo 2 do Memorando, podemos constatar:

a- realização de atividades destinadas a garantir o aprendizado de toda criança conforme padrões, avaliações e indicadores educacionais

Neste enunciado, causa-nos estranheza o fato de que são citados determinados padrões, indicadores educacionais, mas estes não são esclarecidos. Ou seja, o Brasil e os

Estados Unidos se comprometem a realizar ações para que suas crianças aprendam tendo como referência padrões que nem sequer são citados no documento.

Poderíamos, neste ponto, desenvolver reflexões que tragam à baila a questão da padronização que o ensino impõe aos alunos e aprofundar a questão de quais seriam os padrões que o Memorando sugere para os alunos do Brasil, tendo como aliado os Estados Unidos. No entanto deixaremos estas reflexões para um estudo futuro ou mesmo para os aqueles que lerem este trabalho e desejarem assim fazer.

Segundo consta no documento, o Brasil se responsabiliza em cumprir um acordo que prevê que o país envidará os esforços necessários para promover as condições favoráveis para levar adiante a cooperação e o intercâmbio com os EUA. Desta forma o Brasil se compromete, no documento, a criar condições para que a ideologia americana circule com legitimidade nos espaços de educação do Brasil.

Segundo o documento, a parceria entre o Brasil e Estados Unidos está assentada em:

*expansão do intercâmbio,
na elevação dos padrões,
no aprimoramento da formação de professores,
na crescente participação da família, da comunidade e do setor
empresarial,
na incorporação de novas tecnologias na educação,
estabelecimento de um programa de intercâmbio para professores de
idiomas,
apoiar programas privados e promover o reconhecimento de créditos
junto a instituições públicas.*

Ambas as partes concordam que é preciso endireitar, por na forma, o ensino no Brasil, para que este alcance os padrões estabelecidos. Para isso, fica claro que será preciso a participação mais incisiva do setor privado na educação do Brasil, que haja uma expansão no intercâmbio entre os dois países, que os professores do Brasil sejam aprimorados, que o

Brasil adquira mais recursos tecnológicos para seu sistema educacional, que o Brasil comece a apoiar o setor privado na área de educação.

Embora o documento esteja escrito de forma a parecer que todos os regulamentos do acordo sejam o resultado de uma ampla discussão que ambos os países fizeram, podemos afirmar que o documento é mais uma tentativa de adequar o sistema de educação brasileiro aos interesses americanos, pois, valendo-nos de Orlandi (2000), ao afirmar que o dispositivo de interpretação tem como característica colocar o dito em relação com o não dito, o que é dito de um modo com o que é dito de outro, procurando ouvir, naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz, mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras, e pelo conhecimento da história da relação entre os dois países, podemos afirmar que este acordo se configura como uma ação que traz consigo as marcas de interesse mercadológico, econômico e estratégico.

Com o objetivo de assegurar que a parceria entre Brasil e Estados Unidos seja vigorosamente implementada, as partes estabelecem uma Comissão de Implementação da Parceria Educacional (CIPE). A CIPE é incumbida de monitorar, por meio de encontros sistemáticos, a implementação das ações esboçadas no Memorando e formular, periodicamente, novas ações. No sentido de levar adiante o disposto nesta Declaração, cabe à CIPE procurar a participação do setor privado e da sociedade na implementação das ações previstas no acordo.

Relata o documento que é de responsabilidade da CIPE realizar ações com o intuito de:

a) iniciar um diálogo com o setor privado (grifo nosso) em ambos os países sobre o desenvolvimento de um conjunto de soluções para a utilização de tecnologia nas salas de aula. (grifo nosso)

*b)promover o intercâmbio de resultados de pesquisas e de avaliações sobre o **impacto e eficácia da utilização de tecnologia em educação**,(grifo nosso) no que se refere ao aprendizado do aluno, **empenhar-se na participação do setor privado** (grifo nosso) na promoção de encontros de peritos sobre a eficácia do ensino a distância e da instrução informatizada.*

*c) cooperar no desenvolvimento, utilização e **avaliação paralelos das aplicações e instrumentos destinados à Iniciativa** (grifo nosso) da Internet de Próxima Geração (IIPG) por meio do **treinamento de recursos humanos**,(grifo nosso) da instalação, quando adequado, de **software e equipamento de ponta**,(grifo nosso) e da implementação de experiências piloto de utilização de banda larga. Ambos os governos empenhar-se-ão em expandir a colaboração das comunidades educacional e científica nesses esforços de pesquisa e educação.*

d)buscar criar uma página da Internet sobre os idiomas e as culturas do Brasil e dos Estados Unidos. A página da Internet, a ser desenvolvida no Brasil e nos Estados Unidos, por universidades que dispõem de faculdades de educação, estaria pensada para tomar acessíveis, num só lugar, materiais de ensino, elaborados com vistas a medir padrões, relativos aos dois idiomas e culturas de modo a facilitar interação substancial entre professores brasileiros e norte-americanos.

*e)explorar meios de ligar salas de aulas, professores e estudantes brasileiros e norte-americanos, utilizando **tecnologia de computadores e de telecomunicações**,(grifo nosso) Esta atividade poderá incluir o lançamento de um fórum de professores na Internet e/ou a expansão de uma rede internacional de estudantes, na Internet, tal como o Projeto GLOBE. Explorar possibilidades de criação de repositórios compartilhados de materiais didáticos na Internet.*

*f)tomar providências para facilitar o estabelecimento de relações entre escolas brasileiras e norte-americanas, que se **destaquem em aspectos específicos de tecnologia**,(grifo nosso)*

*g)cooperar para facilitar, mediante o uso de **tecnologia**,(grifo nosso) o estabelecimento, no Brasil e nos Estados Unidos, do aprendizado do Português e do Inglês como segunda língua (PSL- e ISL).*

No trecho acima selecionado, em anexo, podemos verificar que a utilização da forma verbal infinitivo sinaliza para o dever do cumprimento do Acordo assinado pelos dois países. São estabelecidas as ações a serem realizadas. O fragmento mostra, também, os procedimentos reguladores de como o Memorando deve ser implantado, como as duas Partes envolvidas no acordo devem fazer. Essas instruções podem ser vistas como instrumento jurídico que visa regular as ações das Partes, impondo uma direção às formas de sentido que deverão ser postas em prática pelas Partes.

O texto mostra, também, que um dos objetivos do Memorando de Entendimento é realmente abrir espaço para o estabelecimento do setor privado na educação do Brasil, uma vez que o sistema de educação dos Estados Unidos já é, em sua maior parte, desenvolvida pelo setor privado, e fazer com que o Brasil desenvolva ações mais eficazes para a utilização de tecnologias em sala de aula.

Podemos notar uma forte repetição dos enunciados: *diálogo com o setor privado e uso de tecnologia em sala de aula*, presentes neste acordo. Não se trata, aqui, de uma repetição ao acaso, sem objetivos. Segundo Orlandi (2000: 54), podemos distinguir três formas de repetição: a repetição empírica, que é a do efeito papagaio, só repete; a repetição formal, que é um outro modo de dizer o mesmo e; finalmente, a repetição histórica, que é a que desloca, a que permite o movimento porque historiciza o dizer e o sujeito, fazendo fluir o discurso, nos seus percursos.

É esta repetição histórica que vêm acometendo, significando o sistema educacional brasileiro, de forma a tornar verdade o sentido de que o estado não dá conta da educação e que o setor privado deve realmente se envolver com a abertura e administração das instituições educacionais no Brasil.

Portanto a repetição dos enunciados *diálogo com o setor privado e uso de tecnologia em sala de aula* faz parte de um discurso que já constitui a significação do símbolo educação no Brasil. A insistência em afirmar a necessidade de o Brasil desenvolver formas de utilização de tecnologia em sala de aula vai ao encontro das ambições mercadológicas norte-americanas.

Passaremos, a partir de agora, a analisar a outra parte do documento. Um trecho da carta presente no Memorando de Entendimento, em que os governos do Brasil e EUA se

posicionam como duas instituições estreitamente vinculadas por semelhanças e interesses afins. Ressaltamos que outras análises podem ser desenvolvidas tendo esta carta como corpus de pesquisa, uma vez que, segundo Orlandi (2000), uma vez analisado, o objeto permanece para novas e novas abordagens. Ele não se esgota em uma descrição. E isto não tem a ver com a objetividade da análise, mas com o fato de que todo discurso é parte de um processo discursivo mais amplo.

Segue abaixo um trecho da carta presente no Memorado de Entendimento:

PARCERIA PARA EDUCAÇÃO ENTRE BRASIL E ESTADOS UNIDOS

“Nós, os Presidentes do Brasil e dos Estados Unidos, reconhecemos que uma nova realidade está remodelando o mundo e que nossos cidadãos devem estar preparados para enfrentar. No século XXI, os desafios de um mundo globalizado. A educação é a chave do futuro. Reconhecemos que, trabalhando juntos, vincularemos esta transformação inevitável ao benefício das famílias em nossos países.

A alfabetização e uma base educacional de primeira qualidade são variáveis cruciais para o bem-estar de nossos cidadãos, a robustez de nossas economias e a preservação dos valores que prezamos, como líderes democraticamente eleitos.

Pessoas qualificadas e educadas são o fundamento de democracias e de economias de mercado fortes. Devemos, portanto, mais do que anteriormente, exigir mais de nossos sistemas educacionais. Nossos Governos têm iniciativas semelhantes, visando à promoção de infra-estruturas modernas de informação, que facilitarão o crescimento econômico e serão o alicerce de novas formas de ensino e aprendizado. Nossos estudantes devem ser capazes de competir num mercado de trabalho novo e em constante mudança. Isto requer acesso a programas de aprendizagem durante toda a vida e a capacidade de participar e de beneficiar-se de culturas variadas, além de nossas fronteiras, bem como de processar e organizar informação mais diversificada do que nunca. A educação é necessária para uma participação ativa e consciente em sociedades democráticas, plurais e diversificadas.

As democracias de nosso hemisfério, que participarão da próxima Cúpula das Américas, a realizar-se em Santiago, em abril próximo, concordam em que a educação deva ser o elemento central em nossa agenda comum. Tendo presente a urgência de ação imediata e eficaz, lançamos, separadamente, em nossos respectivos países, como prioridade máxima, novas iniciativas destinadas a elevar a qualidade da educação, em especial nos níveis primário e secundário.

E, hoje, juntos, estabelecemos a Parceria para Educação entre Brasil e Estados Unidos. Nossa parceria está assentada na expansão do intercâmbio, na elevação dos padrões, no aprimoramento da formação

de professores, na crescente participação da família, da comunidade e do setor empresarial, bem como na incorporação de novas tecnologias.”

A observação dos recursos lingüísticos utilizados na elaboração desta carta nos habilita a afirmar que o objetivo principal de ambas as partes envolvidas no acordo, os governos do Brasil e dos EUA, é construir uma imagem de parceria pautada na semelhança, na amizade, na confiança. Para tanto, a carta é iniciada com a utilização do pronome *nós*, que, já traz consigo a idéia de união, de igualdade, de parceria, e que anula as diferenças entre os loutores, pois os presidentes se apresentam enunciando de um mesmo lugar e apagando as diferenças que os constituem.

A idéia de que os pronomes substituem os nomes e se referem, da mesma forma, à realidade a que os nomes substituídos estão vinculados, tem para nós, uma conseqüência discursiva importante a ser notada, e que nos leva a tomar este fato lingüístico como um funcionamento de simplificação dos lugares ocupados pelos sujeitos, presidentes de duas nações, e dos sentidos produzidos por eles.

Assim veremos que, ao apresentar o pronome “nós”, para se referir aos dois presidentes, a estrutura significativa afasta as pessoas que ocupam os cargos de presidência e evoca a forma-sujeito de presidente das nações. Não são dois homens que falam sobre os interesses expressos no Acordo, mas a inscrição de lugares imaginários no discurso dos presidentes.

A referência aos dois presidentes em um só pronome - *nós* - inicia uma seqüência em que podemos notar a tentativa de agrupamento de semelhanças entre, e de aproximação dos povos brasileiros e americanos. Segue-se, então, uma série de termos utilizados que trazem consigo a tentativa de mostrar a união dos dois povos envolvidos no acordo. Com o

intuito de analisar essas identificações, observamos o modo como se diz “nós”, presidentes brasileiro e americano, no discurso, ou seja, o modo como se sustentam as posições enunciativas ao se falar sobre os dois presidentes e povos, quem são, como agem, o que valorizam, o que planejam.

“nós reconhecemos”;
“nossos cidadãos”;
“reconhecendo que trabalhando juntos”;
“benefícios das famílias em nossos países”;
“bem-estar de nossos cidadãos”;
“robustez de nossas economias”;
“preservação dos valores que prezamos”;
“nossos governos têm iniciativa semelhantes”;
“nossos estudantes”;
“e, hoje, juntos, estabelecemos a Parceria para a Educação entre Brasil e Estados Unidos”;

O discurso dos presidentes se propõe a estabelecer uma unidade que engloba as duas nações, como se houvesse apenas um ponto de vista a respeito da globalização, economia e juntos chegassem a conclusão de que a assinatura do Memorando de Entendimento é o melhor caminho par ambas as nações. Eles se posicionam em um espaço discursivo a partir do qual falam dos dois países imersos em uma relação de igualdade. O Brasil é elevado a um posto de forma a poder ser considerado igual aos Estados Unidos, portanto, a um posto de super potência mundial.

É criada uma região do discurso permeada por uma inédita igualdade entre os povos, entre os interesses das nações, uma região discursiva em que se fala do brasileiro e do americano situados em uma mesma posição discursiva. Uma posição harmônica para ambos. Trabalha-se a posição discursiva do brasileiro de forma a trazer sentidos dantes inexistentes, impensados. Essa elaboração discursiva pautada na igualdade dos povos é desenvolvida especificamente para a se pensar na assinatura e validação do Memorando de Entendimento.

É configurada uma nova posição para os brasileiros, aquela em que eles são igualados aos americanos. Assim, muda-se o povo brasileiro de posição discursiva. De povo do terceiro mundo, de povo de um país latino americano, com todas as formações imaginárias negativas que isso carrega, de povo de um país com dívida externa, com problemas de analfabetismo e mortalidade infantil, o brasileiro passa a ser dito do mesmo lugar que os americanos, apagando, desta forma, todas as diferenças existentes na relação entre esses dois povos.

A circulação deste discurso, pautado principalmente na construção de uma igualdade e aproximação entre Brasil e EUA, tendo como principal objetivo validar os esforços para a implantação do acordo sobre educação, faz esconder as diferenças históricas, econômicas e sociais que envolveram e envolvem os dois países. Uma vez que, se for preservada a posição hierárquica econômica norte-americana sobre o Brasil, haverá possibilidades para que o povo brasileiro desconfie facilmente dos ‘reais’ objetivos americanos com a proposta de acordo.

Vemos, desta forma, que esse documento acaba tendo a estratégia de funcionar como o estabelecimento de um elo entre os dois países participantes do Acordo, pois ambas partes se comprometem a cumprir o que fora estabelecido. O cumprimento desse acordo vai garantir uma unidade para que as partes possam ser colocadas em um mesmo nível. O Brasil, desta maneira, vai ser elevado a ponto de ser considerado igual ao seu companheiro, os Estados Unidos.

Lembra-nos Orlandi, (ibdem) que não há discurso que não se relacione com outros. O discurso aponta para outros que o sustentam, assim como para dizeres futuros. Ainda segundo Orlando (op. cit.), todo discurso é visto como um estado de um processo discursivo mais amplo, contínuo.

Sendo assim, compreendemos que o fato de os presidentes dos dois países se posicionarem aparentemente em um mesmo lugar discursivo, como representantes de nações com semelhanças tão estreitas é um recurso discursivo que desconsidera as dessimetrias dadas na história da relação entre os dois países.

Partimos de uma noção de que a história não está fechada em si. Novas relações são possíveis de se darem, sim. No entanto, este rompimento com o já dado, com a história que se repete, só se dá quando acontece algo na cadeia discursiva que coloque em crise as atuais posições. E não nos parece que os Estados Unidos venham passando por uma re-elaboração de suas políticas internacionais a ponto de propor ao Brasil uma parceria em que ambos se beneficiem.

Os dois países, segundo a carta, apresentam as mesmas preocupações quanto ao cenário de globalização, estão no mesmo patamar, participam igualmente do processo de globalização mundial e, portanto, se unem para que juntos possam vencer quaisquer desafios e para tornarem suas economias *igualmente robustas*.

O argumento de ‘cooperação’ fortemente presente no Memorando de Entendimento, é pensado de maneira idealizada, apagando-se a complexidade existente na relação entre os dois países. Nesse sentido, a teoria foucaultiana do discurso e das micro-relações de poder nos ajuda a compreender que, a partir do momento em que duas partes se reúnem, sempre existirão conflitos, disputa de poder, luta pelo estabelecimento de verdades, tentativas de dominação, e conseqüentemente movimentos de insatisfação e resistência.

Lembramos que as diferenças entre os dois povos estão ligadas ao histórico, e, desta forma, não podem ser apagadas somente pelo fato de os dois presidentes se posicionarem em um mesmo lugar discursivo e falarem sobre os dois países como se Brasil e Estados Unidos

estivessem em uma mesma posição no cenário político econômico mundial. Vemos que, nesta carta, a materialidade lingüística, na posição dos dois presidentes, nega, a todo o momento, o histórico, numa tentativa incessante de forjar um novo lugar discursivo para os dois países que se envolvem no acordo. Dessa forma, o trabalho de apagamento das diferenças históricas entre as duas nações é uma condição indispensável para que o Acordo seja assinado e posto em prática.

É neste ponto que entram os analistas, pois, embora haja esta tentativa de apagamento das diferenças históricas presentes na relação entre os dois países, podemos dizer que nos resta uma brecha para contestar a amizade tão fortemente apregoada entre os dois países e a necessidade apregoada de se assinar o documento, pois, uma vez que, segundo Orlandi (op. cit.), a constituição de todo discurso funciona de acordo com certos fatores, sendo um deles a relação de sentidos, ao nos depararmos com um discurso de igualdade entre os dois países, podemos retomar outros sentidos já dados que refutam o discurso de igualdade, e nos instrumentalizarmos com o real da história e da materialidade lingüística para refutarmos este discurso com os diversos sentidos de imposição que já estiveram presentes na relação entre o Brasil e os Estados Unidos.

Sendo assim, na posição de analistas, e, ao lermos o restante do documento e notarmos a tentativa de engendramento dos sentidos de bilateralidade e cooperação entre os países, não conseguimos permanecer sem questionar algumas afirmações e propostas presentes no documento.

Este documento traz em seu bojo afirmações que oficializam as ações dos institutos privados de idiomas, pois como podemos perceber, há um jogo dual entre a educação oferecida pelos setores público e privado, e o documento vem materializar a afirmação de

que se necessita pôr em ação atitudes que facilitem que reforcem a participação do setor privado na educação. Quando delimitamos nossa reflexão para o ensino de inglês, podemos afirmar que o que vem acontecendo é justamente o enfraquecimento do ensino público para que haja o estabelecimento do setor privado. O objetivo do ensino de inglês passa então a ter um caráter estritamente mercadológico, pois há a necessidade de os investidores conseguirem lucrar com o capital investido.

Embora nossa análise deste documento possa chocar aqueles que se envolvem com o ensino de inglês como língua estrangeira, ou mesmo com o ensino de outras disciplinas, podemos afirmar que o Memorando apenas materializa e atualiza o que, de outras formas, em outros documentos e em outras ações, vem sendo as políticas educacional e lingüística no Brasil.

Este documento se caracteriza como a formalização de uma discursividade que reafirma a produção de sentidos sobre o ensino de inglês em escolas de iniciativas pública e privada. A partir da elaboração e circulação desse documento, as relações de sentidos que envolvem os ensinos público e privado têm validade oficial.

CAPÍTULO IV

*“O passado é lição para se meditar,
não para reproduzir”*

Mário de Andrade

Neste capítulo, refletiremos sobre as afirmações de alguns professores de inglês que lecionam em escolas públicas estaduais e municipais em Campinas e em algumas cidades vizinhas. A geração desses dados foi realizada durante um curso de extensão oferecido na Unicamp sob o nome de *“Reflexões sobre o ensino de inglês como língua estrangeira”*. Participaram deste curso cerca de 30 professores de inglês. O curso se desenvolveu como um espaço em que se pode refletir sobre, e se falou do, ensino de inglês sob um viés das políticas do ensino de línguas.

A partir da análise da afirmação de alguns professores que freqüentaram o curso, podemos concluir que o ‘padrão de qualidade’ dito pelos cursos de inglês de iniciativa privada constitui o imaginário do professor que trabalha em escolas públicas, como foi citado no capítulo 1, em que trazemos nossas próprias experiências para o trabalho.

4.1 Professores de Inglês em Escolas Públicas em Curso

*“De quem é o olhar
Que espreita por meus olhos?
Quando penso que vejo,
Quem continua vendo
Enquanto estou pensando?
Por que caminhos seguem,
Não os meus tristes passos,
Mas a realidade
De eu ter passos comigo?”*

Fernando Pessoa

O objetivo do curso *“Reflexões sobre o ensino de inglês como língua estrangeira”* foi desenvolver discussões em torno das políticas que embasam o ensino de inglês realizado nas escolas de educação básica.

De início, deparamo-nos com um questionamento compartilhado por quase todos os participantes. O fato de eles não terem tido a disciplina *“Linguística Aplicada”* em seus cursos de graduação, criou um certo desentendimento sobre os objetivos e campos de estudo da Linguística Aplicada. Sendo assim, solicitamos a leitura de alguns textos referentes a este campo de estudo, tais como os textos *“Implementação de Pesquisa na Sala de Aula no Contexto Brasileiro”*, (Cavalcanti & Moita Lopes, 1991), e algumas partes do livro *“Oficina de Linguística Aplicada”*, (Moita Lopes, 1996).

Depois de realizadas as leituras e feitas algumas discussões básicas sobre Linguística Aplicada, direcionamos as discussões para as questões políticas do ensino de inglês. Nesse momento emergiu uma rede de questionamentos e afirmações que revelam o descontentamento da maior parte dos professores de inglês de escolas públicas.

O trabalho de análise a que nos propomos realizar ampara-se, teoricamente, nos postulados da Análise do Discurso de linha francesa. Por isso, reiteramos que não procuraremos o “sentido verdadeiro” presente nos discursos dos professores, mas sim o real destes sentidos em suas materialidades lingüística e histórica. (cf. Orlandi).

Como não temos por objetivo realizar uma tabulação de dados com as opiniões dos 30 professores que participaram do curso, analisaremos apenas alguns trechos do relato de um desses 30 professores, pois pensamos que o discurso de um sujeito é elaborado a partir de uma forma-sujeito (cf. Pêcheux: op. cit.). Desta forma, a relação que um professor de inglês tem com o ato de ensinar é partilhada por muitos outros sujeitos professores.

Buscaremos compreender os efeitos de sentido sobre os professores de inglês de EPs. Compreender o que são os efeitos de sentidos é compreender a necessidade da ideologia na constituição dos sentidos e dos sujeitos.

Falar do ofício de ensinar, descrever os fazeres do professor considerando dimensões históricas, políticas, ideológicas e culturais exige resgatar o passado do professor. Passado não como dado estanque, acabado, mas como constitutivo, que se materializa na prática pedagógica do professor.

O melhor meio de acesso a um recorte do passado do sujeito de que dispomos é a narração da história de sua própria vida, de seu próprio ato, de seu trabalho, pois ela resgata a memória do processo de constituição do sujeito. A narração constitui um instrumento para o resgate da linguagem, que traduz a experiência comum partilhada por um grupo. O professor como narrador de sua história de vida e de sua profissão compõe uma história partilhada por muitos outros sujeitos professores. A memória possibilita um olhar para o passado que traz a densidade de tensões individuais e coletivas que marcam o trabalho docente.

A memória é, segundo Orlandi (2000), um fator determinante das condições de produção. A maneira como a memória intervém na produção de sentido, posta em jogo pelo sujeito, está determinada pelas condições de produção.

A decisão de se analisar o discurso dos professores baseou-se nas possibilidades avistadas em se descrever os enunciados que compõem esse discurso, uma vez que, segundo Orlandi (op.cit.), todo enunciado é linguisticamente descritível como uma série de pontos de deriva possível oferecendo lugar à interpretação, ele é suscetível de ser/tornar-se outro. Esse lugar do outro enunciado é o lugar da interpretação, manifestação do inconsciente e da ideologia na produção de sentidos e na constituição dos sujeitos.

O curso se desenvolveu como um espaço em que se refletiu sobre e se falou do ensino de inglês sob um viés das políticas do ensino de línguas.

Em uma das aulas, quando foi solicitado aos professores que se reunissem em grupo e discutissem sobre o ensino de inglês em escolas públicas, uma professora perguntou a outra se esta realmente achava que era importante ensinar inglês em escolas públicas, tendo em vista que a maioria dos integrantes do grupo estava reclamando das atuais condições em que desenvolvem seus trabalhos e da falta de interesse de seus alunos. Sua resposta foi compartilhada pelos outros integrantes do grupo e acabou sendo escolhida para ser apresentada a todos os outros grupos:

“Acho o ensino de inglês na escola pública muito importante, ele é necessário e está presente em nossa cultura, e de certa forma os alunos vão aprender, por mais que seja diferente dos cursos de inglês. Se você pensar no número de alunos, na motivação... No mínimo eles vão usar o que eles aprenderem, vão usar o inglês para agir no nosso país”.

Quando se diz algo (Pêcheux, 1969) alguém o diz de algum lugar da sociedade para outro alguém também de algum lugar da sociedade e isso faz parte da significação. Como é

exposto por Pêcheux, há, nos mecanismos de toda formação social, regras de projeção que estabelecem a relação entre as situações concretas e as representações dessas situações no interior do discurso. É o lugar assim compreendido, enquanto espaço de representações sociais, que é constitutivo da significação discursiva e reenvia a outro, por isso não se pode falar em um discurso, mas em estado de um processo discursivo, e esse estado deve ser compreendido como resultado de processos discursivos sedimentados, institucionalizados. Orlandi (2001: 26).

Uma vez que a materialidade lingüística é o lugar da manifestação das relações de sentidos que refletem os comprometimentos ideológicos, podemos afirmar que ao listar as palavras utilizadas pela professora para se referir à língua inglesa – “*importante, necessário, presente*” -, torna-se possível apontar para a presença de uma carga de positividade, de aceitação em relação à língua inglesa. A professora afirma que a escola pública é mesmo o lugar de se ensinar a língua inglesa, pois ela está “*presente*” no mundo, na escola, na mídia. Desta forma, a professora é levada a legitimar a importância de se ensinar inglês, pois ao mesmo tempo em que ela afirma a “*necessidade*” de se ensinar inglês na escola pública, ela afirma que o seu serviço é justificável, relevante.

É importante afirmarmos que não defendemos uma posição contrária ao ensino de inglês, mas julgamos necessário que se reflita sobre os determinantes políticos e ideológicos que estão presentes no discurso que prega uma necessidade vital do aprendizado de inglês.

A partir da afirmação de que o ensino de inglês na escola pública é “*importante, necessário*” algumas perguntas se tornam imprescindíveis, estabelecendo a necessidade de incitar uma reflexão sobre os lugares de onde se está afirmando. Para quem é importante que se ensine inglês? Quem julga necessário que os alunos de escola pública saibam inglês?

O discurso da professora é um espaço de preservação de uma formação discursiva que determina que o ensino de inglês é de fundamental importância para que o sujeito moderno consiga melhores posições sociais. Presencia-se um discurso comprometido ideologicamente com as políticas de ensino de inglês como língua mundial, um discurso destituído de reflexões que questionem os pressupostos sobre a necessidade de se ensinar a língua inglesa.

Embora presenciemos na materialidade lingüística esse comprometimento ideológico do discurso da professora com as políticas de ensino de LE, presenciemos, também, o estabelecimento de uma contradição:

“de certa forma os alunos vão aprender, por mais que seja diferente dos cursos de inglês.”

Neste trecho podemos notar que, para a professora, a escola pública não é o modelo de qualidade em ensino de inglês, pois ao compará-la com *“os cursos de inglês”*, - cursos de iniciativa privada que trabalham exclusivamente com o ensino de línguas - ela demonstra pensar que é nos cursos de inglês que se ensina e aprende a língua inglesa de fato.

A comparação, em si, já é um indício de que a professora não pensa sobre o ensino de inglês sem considerar os cursos privados, pois se assim não fosse, ela não falaria nesses cursos, uma vez que a pergunta da outra professora não foi sobre os cursos de inglês e sim sobre o ensino de inglês em escolas públicas. A relação que a professora tem com o ensino de inglês em cursos privados é tão forte que ela o concebe como o natural, o normal, o padrão. Pois:

“por mais que seja diferente dos cursos de inglês”

O ensino de inglês realizado nas escolas públicas seria, então, o ensino anormal, ilegítimo, o ensino que não sabe ensinar, que tem de aprender como ensinar com os cursos

privados, que tem por obrigação buscar a normalidade, ser parecido com os cursos privados, e que “*por mais diferente*” que seja, ainda pode chegar a ser parecido. Legitimado.

Ao se abrir a possibilidade de falar sobre os cursos de inglês de iniciativa privada, a professora relatou:

“Os cursos têm melhor estrutura, há mais envolvimento. Os pais cobram mais, os alunos realmente estudam. No estado é questão de consciência profissional. O professor tem que se desenvolver sozinho, preparar suas aulas. Mas o aluno não leva a sério, os pais também não cobram muito. No curso de inglês, há uma preocupação maior dos pais e dos alunos”.

É possível observarmos que a professora fundamenta seu discurso em uma comparação constante, em que, quando perguntada sobre a escola pública fala dos cursos privados de idiomas, como forma de comprovar que a escola pública não cumpre seu papel, e, quando perguntada sobre os cursos de idiomas de iniciativa privada, cita a escola pública, por um processo de comparação, para legitimar sua posição de que os cursos são melhores. Ao falar das instituições privadas que trabalham com o ensino de inglês, lugar em que ela não trabalha, a professora utiliza a seguinte seqüência:

cursos de inglês
melhor estrutura
mais envolvimento
pais que participam
alunos que realmente estudam
pais e alunos preocupados

Podemos afirmar que a imagem que a professora tem sobre os cursos de inglês é constituída por uma carga significativa portadora de harmonia, em que a perfeição se faz

presente. Os cursos são, segundo a visão da professora, espaços em que os alunos e professores, em conjunto, podem alcançar os objetivos.

Portanto, ao longo do dizer da professora, se formam famílias parafrásticas relacionando o dito e o não dito sobre a escola de iniciativa privada; não dito que acaba por significar a escola pública. Estes outros dizeres, possíveis de observação, mas ausentes no dizer da professora, dão as delimitações das formações discursivas, fazendo as palavras significarem de maneira a valorizar o ensino de inglês em escolas de iniciativas privadas e denegrir o ensino nas escolas públicas.

Deve-se, tendo como pressuposto de que o não-dito também significa (cf. Orlandi), perceber que a escola pública, segundo o discurso da professora, é totalmente diferente dos cursos de inglês. Podemos afirmar que os gestos de interpretação engendrados pelas instituições privadas, como citado no capítulo anterior, encontram um espaço de significação no dizer da professora de escola pública.

Partindo do dispositivo analítico das relações parafrásticas, podemos estabelecer as seguintes relações de sentido entre o que fora dito sobre os cursos de iniciativa privada e as escolas públicas.

escolas públicas

*pior estrutura
não envolvimento
pais que não participam
alunos que nem sequer estudam
pais e alunos despreocupados”*

Estes sentidos se estabelecem pelo deslize que há no discurso da professora. Ela não materializa em suas palavras as afirmações acima, mas as significa pelo silêncio, pelo que foi dito sobre as escolas de iniciativa privada.

Baseando-se em Orlandi (2001), podemos afirmar que o ponto de partida (os cursos de inglês = melhor estrutura, etc.) e o de chegada (escola pública = pior estrutura etc.) tornam-se completamente diferentes. Entretanto, há algo de “mesmo” nesse “diferente”, pelo processo de produção dos sentidos, necessariamente sujeitos a deslizes, há sempre um outro possível que constitui o mesmo.

É nesse outro percebido no discurso da instituição privada que incide nosso interesse, pois é o lugar de interpretação, de materialização ideológica, de historicidade, que vem sendo sofrendo uma tentativa de silenciamento enquanto instituição que ensina inglês.

Percebemos, então, que, segundo a professora, a escola pública não tem estrutura adequada para ensinar inglês, uma vez que não dispõe de tantos recursos tecnológicos e materiais didáticos como os cursos de inglês. Os pais de alunos de escolas públicas não se envolvem com o ensino de seus filhos, pois reconhecem que a escola pública pode, talvez, ensinar outras disciplinas, menos a língua inglesa. Os alunos de escola pública não estudam, pois sabem que o inglês é disciplina que compõe o quadro da parte diversificada, portanto, não tem força para retê-lo.

As tendências do neoliberalismo, cujo significado correntemente atribuído são a valorização dos mecanismos de mercado, apelo à iniciativa privada e às organizações não governamentais em detrimento do lugar e do papel do Estado e das iniciativas do setor público, com a conseqüente redução das ações e investimentos públicos, podem ser notadas na materialidade lingüística da professora, pois quando ela afirma que nas escolas públicas os

“pais dos alunos são despreocupados e não participam”, demonstra concordar com a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) que, invertendo o enunciado do artigo 205 da Constituição Federal, em que se lê, *“a educação é dever do Estado e da família”*, escreve, *“a educação é dever da família e do Estado”*. Uma leitura menos compromissada poderia afirmar que há um mesmo efeito de sentido, mas vemos que, pela mudança, se significa diferentemente, dando, assim, uma carga maior de responsabilidade à família em relação à educação. Esta mudança no enunciado é carregada de um discurso comprometido e revestido com a ideologia neoliberal. Não é apenas uma mudança na posição lexical, mas uma mudança que evoca uma questão que diz respeito ao campo da semântica. Uma análise baseada só na língua não é suficiente. Interessa-nos como esta mudança na organização sintática pode nos fazer compreender os mecanismos de produção de sentido que funcionam enquanto uma ordem significativa.

Como afirma Frigotto (1996), a tese central do neoliberalismo é a de que o setor público (o Estado) é responsável pela crise, pelos privilégios e pela ineficiência. O mercado e o setor privado são sinônimos de eficiência, de qualidade e de equidade. A solução torna-se, então, o Estado Mínimo e a necessidade de questionar todas as conquistas sociais. O Estado deve ser reduzido à uma proporção mínima, apenas necessária para a reprodução do capital.

Desta forma, notamos que a maioria dos alunos de escolas públicas não tem muitas oportunidades de fugir ao fracasso, pois, uma vez que seus pais não participam da escola e o estado não pode se responsabilizar pela qualidade, eles não terão êxito escolar.

Partindo do pressuposto de que o sujeito não é um dado, mas, sim, algo constituído, (cf. Pêcheux), devemos refletir em torno da constituição do professor de inglês de escola

pública enquanto sujeito. O espaço para se refletir sobre esta constituição é a própria escola, um campo de batalha onde os professores exercem seus papéis.

Os professores de inglês de escolas públicas são significados pelos discursos fundados pelas instituições de iniciativa privada, que investem pesadamente em propagandas, e pelos documentos assinados pelo MEC.

Tendo em vista que as propagandas são um “*veículo discursivo*” por meio do qual o setor de investimentos privados faz valer a máxima do capitalismo, “*lei da oferta e da procura*”, os donos das escolas de iniciativa privada investem na construção da imagem de seus métodos e professores tendo como recurso um gesto de interpretação que significa a escola pública como incapaz de oferecer qualidade. Sendo assim, os professores de inglês de escolas públicas são significados como não aptos a lecionarem inglês, devendo, assim, procurar os cursos de inglês, para realmente aprenderem a falar.

Os professores de inglês de escolas públicas, imersos no discurso circulado pelo setor privado, que prega o fracasso do ensino público, são instados a legitimarem o ensino realizado nas instituições de iniciativa privada e recomendam aos alunos que queiram aprender inglês a procurarem um curso de inglês. No entanto, não é preciso que os alunos de escolas públicas procurem os cursos de inglês, pois estes cursos o procuram.

Como o sujeito, segundo Foucault (op. cit.) não é um dado preexistente, uma essência perene e portadora de um sentido presente indefinidamente na história, podemos afirmar que devemos engendrar deslocamentos nas posições dos professores. A resistência do professor frente a esse discurso de que ele não sabe lecionar inglês deve emergir em suas posições e ações, pois embora se queira rotulá-lo por vias do poder, ele não pode se colocar passivamente, não se submeter ao dizer neoliberal. O professor deve encontrar na linguagem,

toda vez que for se dizer e dizer os outros professores de inglês de escola pública, os recursos para lidar com as sanções, com as coerções.

É neste posicionamento de resistência ao discurso de que o professor de escola pública não ensina inglês que os professores devem se re-significar, fundar, no discurso, um espaço de negação do discurso provindo das instituições privadas.

Caberia ao professor iniciar esse processo de re-significação da formação imaginária que se tem sobre o professor de inglês de escolas públicas. Ele deve posicionar-se criticamente em relação aos discursos que os denigrem.

Observamos que, embora os professores de inglês de escolas públicas sejam significados unilateralmente como maus profissionais, e que muitas vezes eles não recusam esse discurso, segundo a fala da professora, eles são os únicos agentes que lutam para que o ensino de inglês seja efetuado com sucesso. Podemos afirmar, a partir da observação da materialidade lingüística: - *“No estado é questão de consciência profissional”*- que o discurso da professora resulta de uma combinação entre dois universos não menos contraditórios: o neoliberalismo de um lado – um mundo reificado pelas relações capitalistas, e o mundo do investimento nas instituições de educação pública – espaço privilegiado para o desenvolvimento da subjetividade – de outro.

Segundo a professora, os *professores de escola pública são profissionais que têm consciência*. E é nas escolas públicas que o professor encontra espaço para colocar seu profissionalismo em ação. O professor de inglês é o profissional que está sujeito a uma conscientização do significado de ensinar inglês. Ao mesmo tempo em que ele enfrenta adversidades, ele pode se posicionar de forma a ensinar inglês diferentemente dos professores que lecionam em cursos privados de inglês. Esta imagem que o professor de

inglês de escola pública faz de si mesmo é corroborada pela distinção que há entre sua formação acadêmica obrigatória – no mínimo graduação em Letras – e a ausência de obrigatoriedade existente em relação aos professores de cursinhos. Para estes do segundo grupo basta saber a língua inglesa e para os do primeiro grupo basta ter a licenciatura.

Quando se afirma que uma função profissional está relegada à uma postura regida pela “*consciência profissional*”, em que o eu pode ou não fazer o que é julgado como importante, e não por uma postura profissional coordenada pelos preceitos éticos, inclusive com sanções, declara-se que há possibilidades de existência de profissionais, nas escolas públicas, que não têm consciência profissional, mas, que, no entanto, continuam a exercer a profissão.

Foi constatado que todos os professores que participavam do curso, “*Reflexões sobre o ensino de inglês como língua estrangeira*”, estudaram em escolas públicas durante os ensinos fundamental e médio. Sendo assim, surgiu a comparação entre as épocas em que eles estudaram e a época atual.

“Acho que teve uma mudança, melhorou bastante. Na época em que estudei só aprendi gramática, mas não contextualizada. Você acabava esquecendo. (...) Acho que dá até para aprender. Este ano, estou trabalhando com texto, o ano passado era oral, o aluno pode aprender só que tem que estudar em casa.”

Pelo fato de agora ela estar lecionando, a professora é impelida a afirmar que o ensino de inglês se modificou. O ensino de inglês, segundo a professora, não era bom. Ela não aprendeu, pois só ensinavam gramática *não contextualizada*. Podemos perceber que o fato de ela não ter aprendido não se resume à falta de competência ou interesse dela, pois ela não foi a única a não aprender.

“Você acabava esquecendo”

A escolha do pronome de tratamento “você”, que denota uma generalização, em detrimento da continuação do uso do pronome pessoal do caso reto “eu”, que denota mais envolvimento, mais compromisso do sujeito com sua própria fala, nos faz notar que a professora se afasta da responsabilidade de não ter aprendido inglês na escola pública e afirma que ninguém aprendia. Todos esqueciam.

Dessa caminhada percorrida pela professora, fica uma espécie de memória escolar e nesta memória a imagem do que seja o papel do professor de inglês em escolas públicas. Atualmente, segundo a professora, trabalham-se as quatro habilidades no ensino de inglês e é possível até que se aprenda a língua.

A professora, percebendo ou não, que ela é, de certo modo, uma profissional responsabilizada pelos resultados do ensino público de inglês, tenta afirmar que o ensino de inglês em escolas públicas melhorou. Essas afirmações, como tentativas de validar o ensino de inglês, contradizem com o que foi relatado pela professora no trecho analisado citado anteriormente.

Demonstramos que este posicionamento dos professores de escola pública está inserido nos gestos de interpretação veiculados pelas instituições privadas. Segundo Orlandi (2000: 42), o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas.

É nos jogos entre as diferentes formações discursivas que o sujeito é levado a se contradizer, e em um momento dizer que a escola pública não ensina inglês e, em outro momento, afirmar que o ensino de inglês em escolas públicas mudou muito e que hoje é capaz de ensinar.

Portanto, podemos notar que o professor de inglês de escola pública significa partindo de uma posição comprometida com as formações ideológicas vinculadas por setores privados. Ele não age senão dentro das possibilidades estabelecidas pelos discursos referentes ao ensino de inglês na escola pública.

O neoliberalismo impõe o sentido de que o setor privado é mais eficiente que o setor público e estabelece critérios de avaliação dos serviços prestados que denigrem a atuação da escola pública. A ideologia interpela o indivíduo em sujeito e este se submete à língua significando-se pelo simbólico na história.

A partir da Segunda Guerra Mundial, como citado anteriormente, os Estados Unidos e Inglaterra investiram pesadamente na difusão do inglês como língua hegemônica e desenvolveram centros de pesquisas na área da Linguística Aplicada objetivando a elaboração de metodologias e outras formas de imposição ideológica via penetração da língua inglesa em vários países do mundo. Como a cultura anglo-saxônica é marcada pela ideologia neoliberal, em que o Estado se afasta da administração dos meios produtores de riqueza e deixa as instituições privadas direcionarem os rumos da economia e dos investimentos, tornou-se uma meta, para ela, exportar, por meio da língua, a filosofia neoliberal.

Desta forma, a entrada da língua inglesa no Brasil trouxe consigo a ideologia que hoje direciona as atividades econômicas administrativas do país e que dita as regras do ensino de língua inglesa nas escolas brasileiras, e que formam o imaginário do professor de inglês de escolas públicas.

Uma vez que o sentido é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico, devemos provocar um deslocamento no que diz respeito à

formação imaginária de que o professor de inglês de escola pública seria um profissional incompetente, e que a escola pública não tem capacidade de ensinar inglês aos seus alunos.

A relação com o ensino de inglês em escolas públicas deve ser redimensionada. Resignificada.

A observação da subjetividade do professor de inglês de escola pública nos interessa discursivamente pelo fato de que ela nos permite compreender como a língua acontece, como a língua estrutura os posicionamentos dos professores de inglês. A subjetividade é, assim, estruturada no acontecimento do discurso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciarmos este trabalho, tínhamos como objetivo central compreender o discurso das políticas de ensino de línguas estrangeiras em escolas públicas do estado de São Paulo. À medida que fomos desenvolvendo nossas reflexões e realizando a leitura dos textos que nos foram indicados, percebemos que um trabalho que se propunha a analisar o discurso das políticas de ensino de línguas estrangeiras não poderia se ater à apenas um referencial empírico. Por este motivo, pareceu-nos que a possibilidade de entender os sentidos das políticas de ensino de LE seria facilitada se contrapúséssemos, sempre guiados pelo referencial teórico e analítico da análise de discurso, diferentes lugares discursivos em que as políticas de ensino de LE se materializam.

Foi pensando em erigir análises de diferentes corpora que apontassem para o mesmo direcionamento discursivo do político que delimitamos as divisões deste trabalho.

No capítulo I, após percorrermos as veredas do histórico do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, pudemos notar que os sentidos que significam saber uma língua estrangeira nos dias de hoje, no Brasil, foram fabricados desde a época colonial. Época em que as classes mais poderosas investiam no aprendizado do francês, no consumo de moda, de literatura francesa para que fossem vistas como européias. Certificamo-nos que desde a época colonial, os brasileiros significa(va)m o saber falar uma língua estrangeira como algo que os distinguiria dos demais, do povo.

Desta forma, a escola pública, de caráter excludente, seletivista, que formava os filhos da elite brasileira, fazia com que seus alunos tivessem contato com um número grande de

línguas estrangeiras, divididas em dois blocos, as línguas estrangeiras clássicas e as modernas.

Os efeitos de sentidos das políticas lingüísticas da época levaram os brasileiros a desejarem a aprender a língua francesa, tida por muito tempo como a língua estrangeira de maior prestígio, uma vez que era a língua da cultura, da literatura, da humanidades clássicas em geral. No entanto, como pudemos constatar, com o passar dos tempos e devido às mudanças no cenário político econômico mundial, a língua francesa perdeu a exclusividade no ensino das escolas públicas brasileiras para a língua dantes tida como a “prima pobre”, a língua inglesa – língua do pragmatismo.

O movimento desta mudança, desta opção em estudar a língua inglesa em detrimento da língua francesa moveu parte deste trabalho. Não tentamos, porém, em momento algum, julgar se o aprendizado de uma língua ou de outra seria melhor ou mais fácil para os alunos brasileiros, mas nos ativemos em compreender a mudança das línguas estrangeiras nos programas escolares brasileiros, analisamos quais as ações realizadas e amparadas pelas leis que regiam e regem a educação brasileira, para que fosse legitimado e posto em prática o início do estudo da língua inglesa em detrimento da língua francesa.

Vimos que esta mudança foi conduzida por medidas legais que envolveram os governos do Brasil e de outros países envolvidos no processo de “oferecimento/aceitação” de uma língua estrangeira; França e Estados Unidos, respectivamente. Desta forma é que analisamos um documento que relata um acordo de educação entre os governos do Brasil e dos Estados Unidos da América.

Ainda no primeiro capítulo, pudemos analisar uma tentativa, frustrada podemos dizer, de criação de um centro, nas escolas públicas de São Paulo, em que se ministravam aulas de

várias línguas estrangeiras. Os chamados CELs. Dizemos frustada, pois há vários fatores que impedem que estes centros funcionem de forma a atender a grande demanda dos alunos da escola pública.

Um dos fatores que impedem que os alunos de escola pública aprendam uma língua estrangeira nos CELs é o número baixo de centros criados nas diretorias regionais de ensino. Um exemplo desta inadequação numérica de centros é a Diretoria de Ensino de Campinas – Leste, diretoria responsável por aproximadamente 80 escolas de educação básica, que criou apenas um CEL na Unidade Escolar Mário Natividade – escola de difícil acesso para os alunos que moram em bairros afastados do centro.

Podemos concluir que a criação destes CELs foi uma tentativa, embora mal desenvolvida, de se abrir espaços de enunciação para outras línguas estrangeiras, que não o inglês, uma vez que este último idioma já está inserido na grade curricular das escolas paulistas e é disciplina obrigatória.

No segundo capítulo, aprofundamos nossas reflexões em torno das formas de constituição e de subjetivação do indivíduo moderno em sujeito. Para tanto, trazemos à baila os estudos de Althusser, sobre os Aparelhos Ideológicos do Estado, pois para nós, a escola é um desses lugares em que a ideologia exerce seu papel na preservação da ideologia da classe dominante.

Com Foucault, conseguimos fundamentar a idéia de que embora a escola seja um aparelho de preservação da ideologia dominante, ela é, também, um espaço em que o sujeito pode trazer à tona suas subversões. Fundamentamos, também com Foucault, que a escola é um local privilegiado para se notar a presença do poder na constituição do sujeito moderno,

uma vez que é nela que os sujeitos aprendem a reconhecer em si as marcas subjetivas que distinguem os sujeitos entre si e fazem-no mais que apenas uma massa.

No terceiro capítulo, sob a noção de formações imaginárias, analisamos um documento intitulado “*Memorando de Entendimento sobre Educação entre os Governos da República Federativa do Brasil e o Governo dos Estados Unidos da América*”. Postulamos que a elaboração e circulação deste documento vêm legitimar a presença do setor privado no oferecimento do ensino de inglês para alunos brasileiros, uma vez que ressalta a importância do investimento de empresários, organizações não governamentais, etc. na área de educação no Brasil.

A partir da circulação deste documento, o setor privado tem, garantido pelo Acordo, o direito de propor novas formas de oferecimento do ensino de inglês. Aos alunos cabe o dever de, se quiserem aprender a língua inglesa, pagarem pelos cursos.

Concatenados a estas afirmações, ainda no terceiro capítulo, analisamos uma proposta de uma escola privada que trabalha com o ensino de inglês enviada a uma escola pública de ensino médio. Pudemos compreender que a elaboração do documento, enviado à escola pública, parte do pressuposto de que na escola pública não se ensina inglês, cabendo, então, à escola privada dar conta desta falha no ensino de línguas estrangeiras. Para a elaboração do sentido de que não se ensina inglês na escola pública, a escola privada faz circular uma imagem de professor de inglês de escola pública que não tem capacidade para lecionar, a imagem de um professor que não sabe falar inglês.

Um outro argumento utilizado pela escola privada é o de que na escola pública não há recursos tecnológicos necessários para que os alunos aprendam a falar inglês. Vimos que a

proposta pedagógica da escola privada pauta-se, exclusivamente, na utilização de recursos tecnológicos.

Sintetizamos que há uma direção de sentidos que instituem a política de ensino de línguas estrangeiras que significa a escola pública como um lugar marginalizado, em que não se ensina/aprende inglês. Para tal significação, os professores da EP são constituídos como profissionais sem competência para lecionarem. Desta forma, a responsabilidade sobre o fracasso do ensino de inglês é personificada na imagem do professor, fazendo com que os responsáveis pelas diretrizes da política de ensino de LE subsidiem e convoquem a iniciativa privada para resolverem o problema.

Vimos que a circulação deste discurso tem direcionado os professores de inglês de EPs a construírem suas identidades profissionais baseando-se no fracasso do ensino de inglês das EPs. Uma das constatações mais dramáticas em relação ao modo como os professores de inglês se significam, se dizem, é o fato do processo dessa significação estar inserido dentro da concepção de ensino de língua que embasa o trabalho das escolas de iniciativa privada.

No quarto capítulo, realizamos uma análise do discurso de um grupo de professores de inglês de escolas públicas que participaram de um curso de extensão oferecido no IEL/Unicamp. Concluímos que ao se significarem, os professores de inglês que participaram do curso trazem para suas falas as formações imaginárias que eles têm do ensino de inglês realizado nos cursos privados de inglês, para, então, compararem com o ensino que eles realizam na escola pública. Desta forma, não restam muitas opções para esses professores se significarem de outra forma senão subservientemente ao discurso de que é nas escolas privadas que se ensina inglês, ou seja, que eles, professores de escolas públicas, não ensinam/sabem inglês.

No espaço discursivo em que circulam a história do ensino de línguas estrangeiras, o discurso tecnocrático das escolas de iniciativa privada/ cursos de inglês, o documento presente no *site* do MEC e os discursos dos professores que lecionam inglês em escolas públicas de São Paulo, está para nós, uma das possibilidades de maior visibilidade para compreender o discurso das políticas de ensino de línguas estrangeiras em escolas públicas de São Paulo.

ABSTRACT

The purpose of this master's dissertation is to examine the politics of teaching English as a Foreign Language in public elementary and secondary schools in the state of São Paulo, Brazil.

This study is based on the theoretical underpinnings of discourse analysis. We argue that there is no possibility of analyzing the political issues concerned about the teaching of English as a Foreign Language without considering the studies that bring up for discussion the notions of discourse, subjects, ideology and history.

The empirical part of this work consists of four different corpora as the following: (i) the author's personal experience as a teacher of English in a public secondary school in the city of Campinas, São Paulo, Brazil; (ii) an analysis of the oral discourse of Brazilian teachers of English who participated in an extension course at the State University of Campinas (UNICAMP) taught by the author of this study; (iii) an analysis of a written proposal for a partnership submitted by a private English language institute to a public school; and (iv) a letter of intent retrieved from the internet with the title "Memorando de Entendimento Sobre Educação Entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo dos Estados Unidos da América".

The confrontation and analyses of the oral and written data lead us to conclude that all the discourses dealing with English language teaching in São Paulo schools are highly political and ideological spaces.

RESUMÉ

Cet étude analyse les politiques que l'on pratique dans l'enseignement de l'anglais – en tant que langue étrangère – dans les écoles publiques dans l'état de Sao Paulo.

Nous nous sommes appuyés pour cet analyse, sur les études françaises d'analyse du discours, du fait qu'il est impossible de cerner les questions politiques de l'enseignement de langues étrangères sans tenir compte de l'ensemble théorique fondé sur les notions de discours, de sujet, d'ideologie et d'histoire.

Nous nous sommes servis de divers corpus, à savoir: les expériences de l'auteur lui-même en tant qu'enseignant d'anglais dans un lycée publique à Campinas ; un document écrit qui propose un partenariat entre une école privée d'anglais et une école publique ; le rapport de plusieurs enseignants d'anglais qui participèrent à un cours de 3^{eme} cycle – tenu à l'Unicamp – par l'auteur de cet étude, et, finalement un document trouvé dans le site du MEC (Ministère de l'éducation et culture) intitulé “Memorando de Entendimento Sobre Educação Entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo dos Estados Unidos da América”.

En présentant l'analyse par ces différents corpus de recherche, nous pouvons affirmer que cet travail aborde une directive politique dans l'enseignement de l'anglais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. (1998). *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas. Pontes.
- ALTHUSSER, L. (1970) *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*. Presença, Lisboa, Martins Fontes, 1974.
- ALVAREZ, G. H. (1984) *El papel de las lenguas extranjeras en América*. Québec, Canadá, no prelo.
- BRAGA, D. B. (2000). O computador como instrumento e meio para o ensino/aprendizagem de línguas. In.: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*.n.º 26, p. 61-79.
- BOLOGNINI, C.Z. (1991) “Tópico discursivo nas aulas de língua estrangeira: desfazendo a assimetia” *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 18, Campinas: IEL/UNICAMP.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J.C. (1970) *A reprodução*. São Paulo: Francisco Alves Editora (1982).
- CAVALCANTI, M. & MOITA LOPES, L. P. (1991). “Implementação de Pesquisa na Sala de Aula de Línguas no Contexto Brasileiro”. *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, n.º 07, p. 133-144.
- CAVALLARI, J. S. (2001) *Identificação e/ou Apagamento do sujeito da língua materna frente ao processo de ensino de inglês como língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado. IEL/UNICAMP.
- CHAGAS, R.VALNIR C. (1957) *Didática especial de línguas modernas*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

- HOLY BIBLE* (2001). Intenational Bible Society. Grand Rapids, Michigan. 4. ed.
- JAPIASSU, H. MARCONDES, D. (1996) *Dicionário Básico de Filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- FOUCAULT, M. (1971). *L'ordre du discours*. Paris; Gallimard.
- _____. (1984) *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro, Graal.
- _____. (1975). *Surveiller et Punir*, Gallimard, Paris. Trad. Brasileira (1987) *Vigiar e Punir*. Petrópolis, Vozes.
- _____. (1969). *L'Archéologie du Savoir*, Gallimard, Paris. Trad. Brasileira (1987). *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro, Ed. Forense Universitária.
- FONSECA, M. A. (1995) *Michel Foucault e a Constituição do Sujeito*. São Paulo: EDUC.
- FRIGOTTO, G. Os delírios da razão: A crise do Capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P. (ed.) *Pedagogia da exclusão. Crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 1996, p.77-108
- GADET, F. & HAK, T. (org.) (1990). *Por uma análise automática do discurso; uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Ed. da Unicamp, Campinas.
- GUIMARÃES, E. (1987) *Texto e Argumentação*. Pontes. Campinas.
- _____. (2000) *O Político e os Espaços de Enunciação*. Pontes, Campinas
- _____. (1995) *Os Limites do Sentido*. Pontes, Campinas.
- _____. (2001) Política de Línguas na América Latina. In: *Relatos – junho 2001*, n.º07. Campinas, SP.
- HINDMARSH, R X. (1973). English as an International Language. *ELT Documents: English as an international language*. 102: 40 - 43

- INDURSKY, F. FERREIRA, M.C.L. (org.) (1999) *Os múltiplos territórios da Análise do Discurso*. Porto Alegre: Ed. Sagra Luzzatto.
- LAGAZZI, S. (1988). *O desafio de dizer não*. Pontes, Campinas
- LAJOLO, M. P. *O Ensino de Línguas*. Indicação CEE n.º 06/96. Diário Oficial do Estado de 15/06/1996.
- MOITA LOPES, L. P. (1996). *Oficina de lingüística aplicada*. Mercado de Letras. Campinas
- OLIVEIRA, E. (2002). “Reflexões sobre o Ensino de Inglês como Língua Estrangeira”. Professores de Inglês em Curso. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, n.º 39 pp. 69 – 79. Campinas, IEL/UNICAMP.
- ORLANDI, E. P. (1987). *A Linguagem e seu Funcionamento*, Pontes, Campinas.
- _____. (1988) *Discurso Fundador*. Pontes, Campinas.
- _____. (1990) *Terra à Vista*. Cortez/Unicamp, São Paulo.
- _____. (1993) *As formas do Silêncio*. Ed. Unicamp, Campinas.
- _____. (1996) *Interpretação*. Ed. Vozes, Petrópolis.
- _____. (org.)(1998) *A Leitura e os Leitores*. Pontes, Campinas.
- _____. (2000) *Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos*. Pontes, Campinas.
- _____. (2001) *Discurso e Texto. Formulação e Circulação dos Sentidos*. Pontes, Campinas.
- PARÁMETROS CURRICULARES NACIONAIS: terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental: língua estrangeira. (1998) Brasília: MEC/SEF.
- Pe. LEONEL FRANCA, S. J. (1952) *O Método Pedagógico dos Jesuítas*. Agir, Rio de Janeiro.

- PECHÊUX, M. (1983). “*Discours. Structure ou Envennement*”, Illinois University Press.
trad. brás. (1990). *O Discurso – estrutura ou acontecimento*. E. Orlandi. Ed. Pontes,
Campinas.
- _____. (1975) *Les Vérités de la Palice*, Maspero, Paris, trad. brás. (1988) *Semântica
e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. (Tradução de E. Orlandi et alli.)
Campinas, ed. da Unicamp.
- _____; Gadet, F. (1981) *La Langue Introuvable*. Paris, Maspero.
- PENNYCOOK, A. (1994) *The Cultural Politics of English as an International Language*.
Longman Publishing, New York.
- RANCIÈRE, J. (1995). *La mésentene*. Paris: Galiléé.
- RAZINNI, M. P. G. *O espelho da Nação: A Antologia Nacional e o ensino de português e de
literatura (1838 –1971)*. Unicamp, Campinas, SP. [s.n.] 2000. Tese de Doutorado.
- SIGNORINI, I. (org.) (1998) *Lingua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no
campo aplicado*. Campinas, Mercado de Letras
- VILLALTA, L. C. (1997) O que se fala e o que se lê: língua, instrução e leitura. In: MELLO
E SOUZA, L. (1997) *História da Vida Privada no Brasil*, v. 1. São Paulo:
Companhia das Letras.

ANEXO

MEMORANDO DE ENTENDIMENTO SOBRE EDUCAÇÃO ENTRE O GOVERNO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL E O GOVERNO DOS ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA

O Governo da República Federativa do Brasil
e
O Governo dos Estados Unidos da América
(doravante denominados "Partes").

Considerando os objetivos do Acordo firmado por troca de notas para o estabelecimento do "Comitê de Educação para Intercâmbio Educacional e Financiamento de Programas de Intercâmbio", que entrou em vigor em 19 de outubro de 1966, e o Acordo entre a República Federativa do Brasil e os Estados Unidos da América sobre "Cooperação em Ciência e Tecnologia", que entrou em vigor em 15 de maio de 1986 e foi prorrogado em 30 de janeiro de 1996;

Manifestam sua determinação de implementar uma "Parceria para Educação" por meio do presente Memorando de Entendimento.

1. As Partes pretendem aprimorar e expandir os esforços de cooperação em educação, com base nas seguintes diretrizes:

- a) as atividades previstas neste Memorando serão implementadas de acordo com a Constituição, leis e regulamentos aplicáveis das Partes e estarão sujeitas à disponibilidade de fundos apropriados nos respectivos países. Nesse contexto, as Partes envidarão os esforços necessários para promover as condições favoráveis para levar adiante a cooperação e o intercâmbio.
- b) as Partes buscarão identificar novas áreas para as atividades conjuntas no campo da educação e em âmbitos em que julguem apropriado fortalecer ou expandir programas existentes.

2. Ao implementar as disposições do presente Memorando, as Partes tencionam, em particular:

- a) estimular e facilitar relações mais estreitas entre as respectivas agências e entidades educacionais nos âmbitos federal, estadual e local, bem como entre escolas e sistemas escolares, instituições de ensino superior, organizações educacionais adequadas, outras entidades educacionais e estabelecimentos do setor privado com interesse na área da educação nos dois países;
- b) estimular atividades educacionais mutuamente benéficas, que envolvam formuladores de política, pesquisadores, acadêmicos, professores universitários, professores do primeiro e segundo graus, administradores educacionais e outros especialistas;
- c) dar ênfase aos seguintes temas em suas atividades de cooperação: uso efetivo de tecnologias em educação, realização de atividades destinadas a garantir o aprendizado de toda criança conforme padrões, avaliações e indicadores educacionais; fortalecimento da formação de professores e diretores de escola; diversificação do intercâmbio educacional; incentivo à participação da família, da comunidade e do setor empresarial na área da educação.

3. As atividades específicas, mutuamente acordadas, a serem levadas a cabo de conformidade com o presente Memorando, estão incluídas no Anexo. Outras atividades poderão ser acordadas pelas Partes segundo os objetivos deste Memorando.

4. Na República Federativa do Brasil, o órgão executivo, com responsabilidade primeira pela implementação do presente Memorando, é o Ministério da Educação e do Desporto, em consulta com o Ministério das Relações Exteriores, o Ministério da Ciência e Tecnologia, o Ministério das Comunicações, a Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e o Conselho Nacional para Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Nos Estados Unidos da América, o órgão executivo, com responsabilidade primeira pela implementação do presente Memorando, é o Departamento de Educação, em consulta com o Departamento de Estado, a Agência de Informação dos Estados Unidos, a Agência para o Desenvolvimento internacional, a Fundação Nacional para a Ciência e a Fundação Nacional para as Humanidades. Outros órgãos de ambos os países poderão ser convidados a participar da Parceria.

5. As Partes estabelecem uma Comissão para a Implementação da Parceria para Educação (CIPE), integrada por seus representantes, que se reunirão periodicamente para examinar os avanços na implementação de programas em cada uma das principais áreas substantivas que compõem a Parceria. A preparação de tais reuniões, seu cronograma e suas agendas serão acordados por meio dos canais diplomáticos.
6. As Partes e órgãos executivos arcarão com as despesas decorrentes de sua participação, salvo acordado de outra forma.
7. O presente Memorando entrará em vigor na data de sua assinatura e suas atividades prosseguirão até 31 de dezembro de 1999, sendo automaticamente prorrogado por períodos sucessivos de dois anos, a menos que uma Parte notifique a outra, por escrito, sobre seu desejo de terminá-lo, até o dia 30 de junho de 1999 ou 6 (seis) meses antes que uma das Partes pretenda cessar a cooperação prevista neste Memorando de Entendimento.

Feito em Brasília, em de outubro de 1997, em dois exemplares originais, nos idiomas português e inglês, sendo ambos os textos igualmente autênticos.

ANEXO

Para implementar o presente Memorando, as Partes planejam realizar as seguintes atividades no período de 1º de novembro de 1997 a 31 de dezembro de 1999:

Tecnologia em Educação

As Partes envidarão seus melhores esforços para Facilitar a cooperação no desenvolvimento, teste e avaliação tanto de novas tecnologias, quanto das já existentes, a fim de compartilhar conhecimento sobre sua melhor utilização no aprimoramento do aprendizado e a comunicação. As Partes reconhecem que a educação e o desenvolvimento de infra-estruturas modernas de informação são chave para futuro , na medida em que promovem crescimento e oportunidades econômicos. Estes esforços serão traduzidos em atividades tais como:

- a) iniciar um diálogo com o setor privado em ambos os países sobre o desenvolvimento de um conjunto de soluções para a utilização de tecnologia nas salas de aula.
- b) promover o intercâmbio de resultados de pesquisas e de avaliações sobre o impacto e eficácia da utilização de tecnologia em educação, no que se refere ao aprendizado do aluno, empenhar-se na participação do setor privado na promoção de encontros de peritos sobre a eficácia do ensino a distância e da instrução informatizada.
- c) cooperar no desenvolvimento, utilização e avaliação paralelos das aplicações e instrumentos destinados à Iniciativa da Internet de Próxima Geração (IPG) por meio do treinamento de recursos humanos, da instalação, quando adequado, de software e equipamento de ponta, e da implementação de experiências piloto de utilização de banda larga. Ambos os governos empenhar-se-ão em expandir a colaboração das comunidades educacional e científica nesses esforços de pesquisa e educação.
- d) buscar criar uma página da Internet, conjuntamente patrocinada, sobre os idiomas e as culturas do Brasil e dos Estados Unidos. A página da Internet, a ser desenvolvida no Brasil e nos Estados Unidos, por universidades que dispõem de faculdades de educação, estaria pensada para tornar acessíveis, num só lugar, materiais de ensino, elaborados com vistas a medir padrões, relativos aos dois idiomas e culturas de modo a facilitar interação substancial entre professores brasileiros e norte-americanos.
- e) explorar meios de ligar salas de aulas, professores e estudantes brasileiros e norte-americanos, utilizando tecnologia de computadores e de telecomunicações. Esta atividade poderá incluir o lançamento de um fórum de professores na Internet e/ou a expansão de uma rede internacional de estudantes, na Internet, tal como o Projeto GLOBE. Explorar possibilidades de criação de repositórios compartilhados de materiais didáticos na Internet.
- f) tomar providências para facilitar o estabelecimento de relações entre escolas brasileiras e norte-americanas, que se destaquem em aspectos específicos de tecnologia.

- g) cooperar para facilitar, mediante o uso de tecnologia, o estabelecimento, no Brasil e nos Estados Unidos, do aprendizado do Português e do Inglês como segunda língua (PSL- e ISL).

Padrões, Avaliações e Indicadores Educacionais

2. Convocar, em conjunto, um diálogo estruturado relativo ao estabelecimento de padrões educacionais em sistemas descentralizados. Convidar formuladores de políticas e outros peritos do Brasil e dos Estados Unidos, dos âmbitos nacional e estadual, para compartilhar experiências sobre o processo de estabelecimento desses padrões.
3. Comprometer-se em esforços cooperativos para rever e facilitar o desenvolvimento de avaliações, baseadas em padrões de desempenho do estudante, mediante o compartilhamento de experiências e peritagem técnica no que se refere à elaboração e implementação, em âmbito nacional, de avaliações em grande escala destinadas a estimar o desempenho dos estudantes, no contexto da assistência a todas as crianças para que alcancem de padrões determinados.
4. Trabalhar em conjunto no sentido de desenvolver sistemas de estatísticas e indicadores educacionais de padrão internacional, compatíveis com os esforços já existentes para estabelecer indicadores internacionais (OECD e UNESCO).
5. Comprometer-se em pesquisa e estudos conjuntos para aprimorar as habilidades de leitura e de matemática nas primeiras séries do primeiro grau.
6. Promover o intercâmbio de informação e de peritos técnicos, com a finalidade de facilitar a participação de ambos os países na nova rodada do Terceiro Estudo Internacional de Matemática e Ciência (TIMSS).

Fortalecimento do Desenvolvimento Profissional de Professores e Administradores de Escolas

7. Iniciar um diálogo sobre o aprimoramento de programas para a formação de professores e administradores de escola.

8. Explorar, com as autoridades competentes, inclusive em âmbito estadual, a possibilidade do estabelecimento de intercâmbio de professores de Português e Inglês do Brasil e dos Estados Unidos da América como segunda língua, de escolas primárias e/ou secundárias, com a finalidade de fortalecer as habilidades lingüísticas e culturais desses professores e de formar a capacidade de comunidades locais de oferecer programas de treinamento adequados, em ambos os países.

9. Cooperar no aprimoramento do ensino e aprendizado das ciências.

10. Promover, em conjunto, o intercâmbio, de esquemas e metodologia de desenvolvimento profissional para professores e avaliá-los, inclusive programas destinados à educação a distância.

11. Promover o intercâmbio de informações e explorar a possibilidade de conduzir pesquisa conjunta sobre o treinamento de diretores que deverão implementar a administração da unidade escolar.

Diversificação do Intercâmbio Educacional entre o Brasil e os Estados Unidos da América

12. Estabelecer um programa de intercâmbio destinado a estudantes brasileiros e norte-americanos, graduandos em áreas acadêmicas mutuamente acordadas, tais como engenharia e tecnologia, para passarem até um ano do calendário escolar nos respectivos países, assistindo a aulas e estagiando em empresas relacionadas às suas áreas de estudo.

13. Estabelecer métodos para aprimorar os laços institucionais entre universidades e outras instituições educacionais brasileiras e norte-americanas, com a finalidade de aumentar a mobilidade de professores e estudantes, bem como de promover o reconhecimento mútuo de créditos e estudos.

14. Promover um seminário no Brasil para professores universitários e/ou professores de primeiro e segundo graus norte-americanos para aprimorar a compreensão interdisciplinar da cultura brasileira. Promover um seminário nos Estados Unidos para professores universitários e/ou professores de primeiro e segundo graus brasileiros para aprimorar a compreensão interdisciplinar da cultura norte-americana.

Intensificação da participação dos setores empresarial,

da comunidade e da família na área da educação

15. Estabelecer um diálogo e facilitar consultas por peritos, no sentido de compartilhar experiências práticas no fortalecimento da participação do setor empresarial, comunidades e famílias na educação, e explorar caminhos para estimular a expansão de parcerias escola-empresa, com a finalidade de melhorar a qualidade da educação.

Atividades Adicionais

16. As Partes, em consulta com as instâncias apropriadas, poderão, mediante acordo por troca de cartas, empenhar-se em outras atividades destinadas a cumprir os propósitos do presente Memorando de Entendimento.

PARCERIA PARA EDUCAÇÃO ENTRE BRASIL E ESTADOS UNIDOS

Nós, os Presidentes do Brasil e dos Estados Unidos, reconhecemos que uma nova realidade está remodelando o mundo e que nossos cidadãos devem estar preparados para enfrentar, no século XXI, os desafios de um mundo globalizado. A educação é a chave do futuro. Reconhecemos que, trabalhando juntos, vincularemos esta transformação inevitável ao benefício das famílias em nossos países.

A alfabetização e uma base educacional de primeira qualidade são variáveis cruciais para o bem-estar de nossos cidadãos, a robustez de nossas economias e a preservação dos valores que prezamos, como líderes democraticamente eleitos.

Pessoas qualificadas e educadas são o fundamento de democracias e de economias de mercado fortes. Devemos, portanto, mais do que anteriormente, exigir mais de nossos sistemas educacionais. Nossos Governos têm iniciativas semelhantes, visando à promoção de infra-estruturas modernas de informação, que facilitarão o crescimento econômico e serão o alicerce de novas formas de ensino e aprendizado. Nossos estudantes devem ser capazes de competir num mercado de trabalho novo e em constante mudança. Isto requer acesso a programas de aprendizagem durante toda a vida e a capacidade de participar e de beneficiar-se de culturas variadas, além de nossas fronteiras, bem como de processar e organizar

informação mais diversificada do que nunca. A educação é necessária para uma participação ativa e consciente em sociedades democráticas, plurais e diversificadas.

As democracias de nosso hemisfério, que participarão da próxima Cúpula das Américas, a realizar-se em Santiago, em abril próximo, concordam em que a educação deva ser o elemento central em nossa agenda comum. Tendo presente a urgência de ação imediata e eficaz, lançamos, separadamente, em nossos respectivos países, como prioridade máxima, novas iniciativas destinadas a elevar a qualidade da educação, em especial nos níveis primário e secundário.

E, hoje, juntos, estabelecemos a Parceria para Educação entre Brasil e Estados Unidos. Nossa parceria está assentada na expansão do intercâmbio, na elevação dos padrões, no aprimoramento da formação de professores, na crescente participação da família, da comunidade e do setor empresarial, bem como na incorporação de novas tecnologias.

Cooperação no Desenvolvimento e Uso de Tecnologias na Educação

Novas tecnologias possibilitam a ampla disseminação de informações e permitem novos métodos e práticas, tais como a educação a distância e o uso de computadores. Ademais, os estudantes devem também dominar o uso de novas tecnologias, como preparação para um local de trabalho em transformação e para participar do desenvolvimento econômico. Aproveitaremos tecnologias como a Internet para ampliar contatos culturais e lingüístico de nossos estudantes e professores. Testaremos e avaliaremos, conjuntamente, as tecnologias existentes e facilitaremos o desenvolvimento de novas tecnologias apropriadas, ao mesmo tempo em que comprometeremos o setor privado na assistência para introduzi-las nas salas de aula.

Garantia de que o Aprendizado de toda Criança de faça conforme Padrões, Avaliações e Indicadores Educacionais

Avaliar o desempenho de sistemas educacionais requer uma definição clara do que as escolas devem ensinar e do que se espera que os estudantes aprendam, bem como ferramentas eficazes para medir progresso. Cada um de nossos Governos estabelecerá seus padrões de desempenho estudantil em disciplinas-chave nos níveis apropriados, bem como os meios de medi-los. Compartilharemos, permanentemente, experiências e informações relativas ao progresso nessa área.

Fortalecimento da Preparação e do Desenvolvimento Profissional de Professores e Administradores de Escola

Escolas excelentes requerem excelentes professores e administradores. Procuraremos contar com professores qualificados e dedicados em todas as salas de aula, em todas as séries. Para apoiar esta meta, trocaremos experiências e avaliaremos modelos alternativos de formação de professores e de treinamento de administradores de escola. Consideraremos, em especial, maneiras de aprimorar o treinamento de professores de disciplinas científicas, no primeiro e segundo graus.

Aumento do Intercâmbio Educacional entre Brasil e Estados Unidos

Já compartilhando uma ampla gama de programas de intercâmbio educacional, públicos e privados, o Brasil e os Estados Unidos buscarão expandir o intercâmbio em todos os níveis, concentrando-se nas prioridades indicadas nesta Declaração. Utilizaremos mecanismos já existentes e novos para estabelecer um programa de intercâmbio para estudantes universitários, em áreas mutuamente acordadas, tais como engenharia e tecnologia. Consideraremos, igualmente, um programa de intercâmbio para professores de idiomas, a fim de fortalecer habilidades lingüísticas e laços culturais entre nossos países. Com a finalidade de apoiar programas privados, estudaremos métodos para vincular instituições de modo a promover o reconhecimento mútuo de créditos.

Intensificação da Participação da Família, da Comunidade e do Setor Empresarial na Educação

Oportunidades de aprendizado estendem-se para além das salas de aula formais. Pais, familiares, empregadores, empregados, estudantes mais adiantados e voluntários podem participar efetivamente na educação de crianças, em especial no aprimoramento da alfabetização. Reafirmamos que o setor privado é parceiro na educação e promoveremos sua participação em áreas como o combate ao analfabetismo e às taxas de abandono escolar, na melhoria da administração escolar e no desenvolvimento da escola em geral.

Implementação da Parceria

Finalmente, com a finalidade de assegurar que nossa parceria seja vigorosamente implementada, estabelecemos a Comissão de Implementação da

Parceria Educacional (CIPE). A CIPE monitorará, por meio de encontros sistemáticos, a implementação das ações esboçadas no Anexo ao Memorando de Entendimento, que nossos Governos assinam hoje e formulará, periodicamente, novas ações. No sentido de levar adiante o disposto nesta Declaração, a CIPE procurará, também, a participação do setor privado e da sociedade na implementação deste Acordo. Trabalhando juntos, reforçaremos nossa determinação comum, aprofundaremos nossos laços de amizade e prepararemos nossas crianças para o próximo século.

Brasília, de outubro de 1997.