

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês

VALCELI FERREIRA DE CARVALHO

**A Língua Inglesa no Ensino Básico:
processo de identificação no contexto de uma escola pública**

São Paulo
2010

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês

**A Língua Inglesa no Ensino Básico:
processo de identificação no contexto de uma escola pública**

Valceli Ferreira de Carvalho

Dissertação apresentada ao Programa de Estudos Linguísticos e Literários em Inglês do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Anna Maria G. Carmagnani

São Paulo
2010

BANCA EXAMINADORA

A Deus

A meus pais

A toda minha família.

AGRADECIMENTOS

Chegou a hora de agradecer, o que é muito bom. Representa o término de mais uma etapa e, felizmente, tenho a quem me dirigir.

Triste seria a incerteza do quê ou a quem agradecer. Sou, no entanto, desde já tão grata por ter tantas pessoas caras que, infelizmente, não poderei perfilar a lista de nomes envolvidos direta ou indiretamente nas entrelinhas deste trabalho e no meu coração, mas zelarei para que todos estejam representados nos grupos e nomes mencionados.

Em primeiro lugar, elevo meu agradecimento a Deus pela vida, saúde, inteligência e pelas pessoas incríveis, ao meu lado durante o processo de desenvolvimento.

A Professora Anna Maria Grammatico Carmagnani que, com tamanha dedicação, acreditou no meu projeto de pesquisa e me acompanhou durante quatro anos em um processo contínuo de orientação, possibilitando-me descobrir caminhos e ousar no mundo do conhecimento. Para mim, uma querida professora amiga.

As Professoras Cláudia Riolfi e Marisa Grigoletto, pela participação nas bancas de qualificação e de defesa e, principalmente, por suas significativas contribuições nesses e em outros momentos oportunos de estudo.

Os demais professores do Departamento de Letras Modernas, por seus elucidadores apontamentos durante as aulas, aqui representados pela professora Maria Teresa Celada.

Os amigos da Pós-Graduação que, de formas singulares e expressivas, colaboraram para a realização deste trabalho: Carlos Renato Lopes, Christiane Araujo, Fabio Sampaio, Fátima Cabral, Inácio Abdulkader, Jaime Cará Junior, Luis Otávio Marques, Maria Inês Hernandez e Rosangela Conceição.

As supervisoras de ensino, em especial a professora Olinda de Jesus Silva Souza que, tão responsavelmente e com tamanha dedicação no desempenhar de

sua função, representou a Rede Estadual de Ensino durante o processo burocrático de concessão e manutenção da Bolsa de Estudos.

O grupo gestor da Escola Estadual Professor Alcyr Oliveira Porciúncula, aqui representado pela diretora Gilse Martins Pereira de Brito, pela amizade, compreensão, escuta e pelo companheirismo nos momentos de fragilidade, além da gentil permissão para coletar o *corpus* de pesquisa na unidade.

Os queridos alunos que, gentilmente e talvez sem mensurar a importância da participação para o trabalho, concederam as entrevistas. Agradável lembrar esse momento: uns nervosos, outros tímidos, outros ainda apreensivos, temerosos, solícitos... Todos queriam colaborar.

Os amigos vindos de todos os lados, que significam além de suas participações, levam consigo um pouco de mim e pelos quais também sou constituída. Patrícia Carvalho e Ailton de Alcântara, distintos, mas importantes; Elinéa Tasso e Rosemeire Rahal, companheiras dos momentos de extravasar; Lúcio Calvano e Denise Maiolino, tão recentes, mas igualmente imperativos; Eliane Bisof e Fátima Correa, mesmo distantes, presentes. Todos os demais estão aqui representados na amplitude de cada nome.

E, finalmente, nada menos importante, mas com um lugar especial reservado: minha querida Família. Seria cômico descrever sua participação. Meus pais sofreram junto de mim, e imagino o quanto me ajudaram em suas orações e pensamentos durante dias inteiros. Meus irmãos e cunhados ouviam minhas reclamações, torciam por mim, brigavam comigo e calavam-se quando não mais tinham o que dizer. Meus sobrinhos não entendiam quase nada, mas reclamavam minha presença; para eles, tornei-me referência de estudo. Não poderia deixar de citar Joseli Carvalho Rocha Lima e Jenyffer Braz de Carvalho.

Ainda que eu falasse as línguas dos homens e dos anjos, e não tivesse amor, seria como o metal que soa ou como o sino que tine. Coríntios 13:1.



Fonte: Valeska Soares, Obra: Fragmentos (La Dedicace) caracteres cerâmicos – 2007
Fotografia obtida durante a visita à 28ª Bienal - "Em vivo contato" - em 05/12/2008.

*Ao invés de tomar a palavra,
gostaria de ser envolvido por ela
e levado bem além de todo começo possível.*

Michel Foucault

RESUMO

CARVALHO, V. F. **A Língua Inglesa no Ensino Básico**: processo de identificação no contexto de uma escola pública. 2010. 113p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

Este trabalho busca analisar as representações construídas no discurso de alunos do Ensino Médio em uma escola pública. O objetivo é o de verificar os diferentes efeitos de sentido produzidos por discursos além do pedagógico e investigar sua eventual interferência no processo de identificação, tendo em vista as condições de produção do discurso da Escola Pública. Adotou-se uma abordagem transdisciplinar, à luz da Análise de Discurso (AD), Psicanálise, Filosofia e de Estudos Culturais, por meio do levantamento de alguns conceitos da AD e da conceituação de noções tais como as de identidade, representação e identificação. Partiu-se da hipótese central de que o sujeito, interpelado por diferentes discursos, a partir de um processo de identificação com relação ao falante de inglês, toma o idioma como um instrumento que lhe possibilitará ocupar o lugar desse falante. As condições de produção dos discursos trabalhados foram apontadas através de breves históricos da instrução pública no Brasil, da instituição da Língua Inglesa no currículo escolar e da sua posterior solidificação entre nós por meio de uma aliança cultural entre Brasil e Estados Unidos da América. O *corpus* foi formado por entrevistas gravadas em áudio, as quais foram transcritas e, posteriormente, analisadas. As análises enfocam as representações dos sujeitos acerca da *instrução pública no Brasil, da aprendizagem de inglês na Escola Pública, da aprendizagem de inglês em Institutos de Idiomas, da cultura como facilitadora da aprendizagem e da língua inglesa como um bem comercializável*. Dentre os discursos que constituem os sujeitos, destacamos, nessas análises, *o discurso oficial da escola pública, o da mídia, o da cultura e o político-econômico*. Dessas análises depreende-se que os alunos, interpelados por esses e outros discursos, são submetidos a identificações com formações que os fazem ocupar posições sujeito diversas, até por vezes contraditórias. Sugere-se, ademais, que o sujeito aprendiz de inglês no contexto de uma escola pública identifica-se com a representação do lugar ocupado pelo falante de inglês. Observa-se, no entanto, que, apesar de expressar vontade de aprender inglês, nem sempre sua possível identificação permite a resignificação do sujeito em um processo de aprendizagem de um idioma estrangeiro.

Palavras-chave: Análise de Discurso, Aprendizagem de Língua Inglesa, Escola Pública, Identificação, Heterogeneidade Discursiva.

ABSTRACT

CARVALHO, V. F. **English Language in Basic School:** an identification process in a context of a public school. 113p. Dissertation (Master's Degree) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

This paper analyzes the representations built in the discourse of high-schoolers from a public school in Brazil. The aim is to recognize the effects of meaning possibly being produced by discourses other than the pedagogic and to investigate whether they have a role in the identification process, given the conditions of production of the discourse of the Public School. A transdisciplinary approach is adopted, including concepts from Discourse Analysis, Psychoanalysis, Philosophy and Cultural Studies. We thus bring in some concepts of Discourse Analysis and also conceptualize notions such as identity, representation and identification. The central hypothesis is that the subject, interpellated by different discourses, from an identification process related to the English Speaker, considers language as an instrument that will enable him/her to take the place that an English speaker has. The conditions of production of the various discourses studied in this paper are presented via brief historical surveys of the public education in Brazil, of the inclusion of the English language in the Brazilian curriculum and of the circumstances that caused English to be considered the most important foreign language within the learning system after an agreement between cultural agencies of Brazil and the United States of America. The corpus consists of audio taped interviews that were transcribed and analyzed. The analysis focuses the representations, by the subjects, of the *public education in Brazil*, of *learning English in Public School*, of *learning English in Language Institutes*, of *culture as a facilitator of learning* and of *English as a commodity*. Among discourses that constitute the subjects, we highlight *the official discourse of public school*, *the discourse of media*, *the discourse of culture* and *the political-economic discourse*. These analyses show that students, interpellated by these and other discourses, identify themselves with formations that make them occupy different, even contradictory, subject positions. We suggest that the subject, an English learner whose context is that of a Brazilian public school, identifies him/herself with his/her representation of the place that an English speaker takes. It is to be noted, however, that notwithstanding the subject's expression of his/her willingness to learn English, not always his/her (possible) identification allows for re-signifying within a process of learning a foreign language.

Keywords: Discourse Analysis, Learning English Language, Public School, Identification, Discursive Heterogeneity.

Padrão utilizado para transcrição das entrevistas

Normas para transcrição estabelecidas a partir da utilizada no projeto NURC/SP pelos autores Castilho e Preti¹:

OCORRÊNCIAS	SINAIS
Incompreensão de palavras ou segmentos	()
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/
Entoação enfática	Maiúsculas
Alongamento de vogal ou consoante	:: podendo aumentar para::: ou mais
Silabação	-
Interrogação	?
Qualquer pausa	...
Comentários descritivos do transcritor	((minúsculas))
Comentários que quebram a sequência temática da exposição; desvio temático	-- --
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto.	(...)

OBSERVAÇÕES:

1. Fáticos: ah, éh, eh, ahn, ehn, uhn, tá
2. Não se anota o cadenciamento da frase.
3. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh:::... (alongamento e pausa).

¹ CASTILHO, A. T. PRETI, D. A linguagem falada culta na cidade de São Paulo Vol.II - Diálogos entre dois informantes. Organizadores: Ataliba Teixeira de Castilho e Dino Preti. Editor Queiroz, T. A. São Paulo: FAPESP, 1987.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 UM BREVE PERCURSO TEÓRICO	21
1.1 Questões de discurso	21
1.1.1 A interdiscursividade.....	24
1.2 Noções de sujeito	25
1.3 Identidade e Representação.....	28
1.4 Processos de identificação	30
2 A ESCOLA PÚBLICA E O ENSINO DE LE NO BRASIL	35
2.1 As condições de produção do discurso didático-pedagógico no Brasil ...	36
2.2 Constituição da Instrução Pública no Brasil.....	37
2.2.1 Especificidades da Lei de 15 de Outubro de 1827	44
2.2.1.1 O Método Lancaster	46
2.2.2 Reflexão sobre um modelo do discurso legal de 1827	47
2.2.3 Representações contemporâneas da Instrução Pública no Brasil.....	54
2.3 Ensino de línguas estrangeiras no Brasil.....	63
2.4 Aliança cultural entre EUA e Brasil	65
3 APRENDIZAGEM DE INGLÊS EM UMA ESCOLA PÚBLICA: Processo de identificação e interdiscursividade	69
3.1 O <i>corpus</i> da pesquisa.....	69
3.2 O discurso sobre a escola e os processos de identificação	71
3.2.1 Representações da aprendizagem de inglês na Escola Pública	72
3.2.2 Representações da aprendizagem de inglês em Institutos de Idiomas ...	78
3.2.3 Representações da cultura como facilitadora da aprendizagem	83
3.2.4 Representações da Língua Inglesa como um bem comercializável	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS	100
ANEXOS	107

INTRODUÇÃO

Trabalhando há quinze anos na rede pública estadual, temos ouvido dizeres contraditórios dos alunos em relação à aprendizagem de inglês, quando tentam justificar o porquê de aprender ou não esta língua. Percebemos, então, que as justificativas dadas são evasivas e, por vezes, até contraditórias quando ora o aprendiz se mostra propenso à aprendizagem e, no momento seguinte, nega-a ao deparar-se com o menor obstáculo para sua inserção neste espaço discursivo.

A prática como professora da rede fez-nos perceber que o entusiasmo apresentado pela aprendizagem no sexto ano do Ensino Fundamental esvai-se ao longo deste ciclo e diminui significativamente no Ensino Médio.

Partimos então para uma investigação mais detalhada, procurando estabelecer conversas informais com os alunos do Ensino Médio, a fim de investigar a concepção que eles têm da Escola Pública no Brasil, verificar o interesse de falar uma Língua Estrangeira², discutir sobre a qualidade das aulas de inglês nas escolas regulares e investigar os motivos que os seduzem a aprender inglês.

Dessas conversas, surgiu a ideia da pesquisa, quando, já em contato com o Departamento de Letras Modernas da Universidade de São Paulo, percebemos que a questão envolve aspectos além da suposta objetividade sugerida nas respostas dos alunos. Os dizeres deles, ao mesmo tempo em que pareciam contraditórios, faziam-nos perceber marcas de outros dizeres e até de outros espaços, não apenas o da escola. Nessa perspectiva, vimos que, apoiados no aporte teórico da Análise de Discurso, poderíamos desenvolver uma investigação sobre os diferentes discursos que participam do processo de identificação do aprendiz no que diz respeito à aprendizagem de inglês na Escola Pública.

Sendo assim, este trabalho focaliza a aprendizagem de língua estrangeira na Escola Pública, visando investigar o processo de identificação do jovem com a língua inglesa. Conforme exposto, a inquietação para a pesquisa se deu por

² Doravante LE.

verificarmos que o aprendiz é interpelado por diferentes discursos durante o processo de aprendizagem de inglês na escola pública. Desta constatação, sugerimos que discursos, sobre a língua inglesa e sobre países que a têm como oficial, interpelam o sujeito promovendo identificação e/ou resistência à aprendizagem.

Durante a realização deste trabalho, procuraremos reconhecer as diferentes “vozes” presentes no discurso pedagógico para, então, discutir como elas produzem sentido no processo de identificação, a partir das condições de produção³ do discurso da Escola Pública. Por sabermos que o discurso é heterogêneo, constituindo-se a partir de uma complexa relação entre várias formações discursivas⁴ para produzir efeitos de sentido, formulamos a hipótese de que o sujeito, interpelado por diferentes discursos, a partir de um processo de identificação com relação ao falante de inglês, toma o idioma como um instrumento que lhe proporcionará ocupar o lugar desse falante.

Certo é que não somos capazes de dar conta de todos os discursos imbricados no processo de identificação do sujeito quanto à aprendizagem de inglês; entretanto, pretendemos privilegiar alguns discursos que, a nosso ver, são relevantes para esta investigação: o discurso oficial da escola pública, o discurso da mídia, o discurso da cultura e o discurso político-econômico.

Cientes de que esta pesquisa representa uma pequena amostragem da realidade sobre a aprendizagem de LE nas escolas públicas brasileiras, optamos por privilegiar o público com o qual estamos em contato diariamente. Sendo assim, formamos o *corpus* a partir de entrevistas com jovens entre 15 e 19 anos, estudantes do Ensino Médio na Escola Estadual Professor Alcyr Oliveira Porciúncula, em Osasco (SP).

A escolha da faixa etária deu-se por acreditarmos que os discursos citados exercem maior poder na fase em que estes jovens estão - conclusão da Educação Básica⁵ e inserção no Ensino Superior e no mercado de trabalho – período que

³ Apresentaremos as Condições de Produção, bem como seu conceito, no capítulo 2.

⁴ Os conceitos aqui citados serão explicitados no capítulo 1.

⁵ A Educação Básica é constituída pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. São dois os principais documentos norteadores da educação básica: a Lei de Diretrizes e Bases da

julgamos proporcionar uma desestabilização identitária caracterizada pela mudança de fases, deixando-os, discursivamente, mais receptíveis e vulneráveis.

A Escola Estadual Professor Alcyr Oliveira Porciúncula, localizada há quarenta e dois anos no Jardim Mutinga em Osasco, atende cerca de mil, setecentos e cinquenta alunos, muitos dos quais moram nas comunidades de áreas livres das proximidades, uma região periférica de Osasco.

O bairro onde ela está localizada possui um comércio local que atende às necessidades diárias e gera subempregos, porém, para suprir necessidades específicas (bancos, hipermercados, agências de correio, shoppings e outros), os moradores precisam deslocar-se para um bairro vizinho ou para o centro de Osasco.

Em se tratando de um bairro periférico, as realidades sociais são heterogêneas no que diz respeito à naturalidade, às condições financeiras, ao preparo educacional e cultural, entre outros fatores que nos proporcionam uma clientela escolar carente afetiva e financeiramente. Por vezes, as insatisfações decorrentes destes e ainda de outros indicadores culminam em baixo rendimento e tendência à indisciplina. Algumas destas famílias atribuem à escola a responsabilidade de educar as crianças, alegando não saber mais o que fazer. Entretanto, consideradas as exceções, os alunos apegam-se aos professores e aos funcionários como extensão de seus familiares, contam fatos ocorridos, desabafam; enfim, pedem auxílio de várias formas.

No período noturno a realidade não é muito diferente, porém muda o enfoque do problema, pois parte dos jovens já trabalha e as solicitações são outras. Decorrente disto, a relação que estabelecem com os funcionários e principalmente com os professores agrega confiança e responsabilidade pela formação.

Curioso citar que parte da comunidade em questão parece não cultivar perspectiva de vida diferenciada, mas vive com os suprimentos do próprio bairro; porém há casos de jovens que, assim como os outros, enfrentam limitações sociais,

econômicas e culturais e ousam oportunidades nos centros mais desenvolvidos, os quais produzem um discurso diferente daquele produzido no entorno da escola.

Trabalhamos nesta Unidade Escolar há cinco anos como professora efetiva de inglês, fato que proporcionou o cultivo de carinho, tanto pelo espaço físico, como por todos os funcionários, corpo administrativo, professores e alunos. Daí também a justificativa para a seleção dos jovens que nos auxiliaram com suas entrevistas para a composição do *corpus* de análise: o bom relacionamento profissional que estabelecemos e a crença no potencial deles. Isto em muito facilitou o trabalho, pela convivência e conhecimento. Decorre do exposto que a analista é parte do processo.

Como diretrizes para o estudo, a pesquisa pretende responder as seguintes perguntas:

- Qual é a representação de instrução pública que constitui o imaginário dos alunos?
- De qual forma as representações de aprendizagem de língua inglesa produzidas pelos discursos midiático, político-econômico e cultural estão imbricadas no processo de identificação do aprendiz?
- De que forma a Escola Pública, considerados os discursos que nela circulam sobre a aprendizagem de Língua Inglesa, atua no processo de identificação do aprendiz?

Julgamos que estas perguntas de pesquisa nos auxiliarão a atingir nosso objetivo geral que é compreender as diferentes “vozes” presentes no discurso pedagógico e mostrar como elas produzem sentido no processo de identificação do aprendiz, considerando as condições de produção do discurso da Escola Pública. O estudo visa, também, contribuir para a reflexão sobre a construção do saber científico em torno do processo de aprendizagem de um idioma estrangeiro. Para tanto, os objetivos específicos que nortearão o processo de investigação são:

- Estabelecer relações entre o discurso oficial da Escola Pública e os dizeres dos alunos sobre este espaço.
- Verificar alguns dos discursos veiculados sobre a aprendizagem de língua inglesa no Brasil.

- Investigar, a partir da análise dos dizeres dos alunos, de que forma outros discursos, além do pedagógico, participam do processo de identificação do jovem no que diz respeito à aprendizagem de língua inglesa.

Quanto à metodologia, desenvolveremos uma pesquisa de natureza qualitativa, por envolver interesses de abrangência acadêmica e analisar dados a fim de contribuir para o avanço de uma ciência que difere daquela mais tradicional pautada pelas ciências exatas. Referenciada pelo “não mensurável”, considerando a relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade que não pode ser traduzido em números.

Nossos objetivos propõem análise dos dados obtidos por meio de entrevistas despadronizadas ou não-estruturadas⁶, visando maior familiaridade com o processo de identificação a fim de entendê-lo melhor.

Antes de coletar os dados, reunimos um grupo de alunos⁷, sendo um de cada sala do Ensino Médio, em um espaço para reuniões, e explicamos que aquele encontro tinha por objetivo pedir autorização para efetuar uma entrevista com cada um deles; justificamos que esse material comporia o *corpus* de pesquisa e aproveitamos para falar um pouco sobre o tema abordado no trabalho que estava sendo desenvolvido; asseguramos a eles que tal atividade não tinha ligação específica com a relação professor/aluno, mas caráter de colaboração para o desenvolvimento de uma pesquisa de cunho científico.

Para tal ocasião, elaboramos uma ficha a ser preenchida com alguns dados pessoais daqueles que concordassem em conceder a entrevista. Preparamos também um roteiro de entrevistas e, em data oportuna, com auxílio de uma funcionária da escola, ficamos em uma sala vazia, para a qual os alunos se dirigiam individualmente para serem entrevistados.

⁶ Segundo Lakatos e Marconi (2008, p. 199), o entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. É uma forma de poder explorar mais amplamente uma questão. Em geral, as perguntas são abertas e podem ser respondidas dentro de uma conversação informal.

⁷ No momento da entrevista, eu lecionava inglês regularmente para parte destes alunos, os outros me conheciam do ano anterior, quando eu trabalhara no período matutino como vice-diretora.

Obtivemos, ao total, quinze entrevistas, as quais foram gravadas e, posteriormente, transcritas segundo os métodos utilizados pelos professores Ataliba Teixeira de Castilho e Dino Preti (1987). Depois de transcritas, selecionamos alguns recortes que julgamos relevantes para a análise, em vista dos objetivos aqui traçados.

Para o desenvolvimento da pesquisa, apoiamo-nos nos conceitos básicos da Análise de Discurso, contudo buscamos abranger também alguns conceitos da psicanálise lacaniana, da filosofia e dos estudos culturais, levando em conta que é a abrangência dos conceitos que permitirá responder às questões propostas para discussão. Dessa forma, destacamos que as teorias de Michel Pêcheux, Michel Foucault, Jacques Lacan e Stuart Hall contribuirão significativamente como embasamento para a investigação.

O primeiro autor, Michel Pêcheux (1938-1983), foi o precursor da Análise de Discurso na França; sua teoria de discurso reflete sobre a forma como a ideologia se materializa na linguagem, considerando que o discurso se constitui por efeitos de sentido que irrompem no acontecimento discursivo. Sendo assim, para ele, a materialidade linguística é um instrumento que adquire significação determinada historicamente no processo de funcionamento discursivo.

Sua perspectiva teórica, sobre a qual discorreremos no capítulo 1, entende o sujeito interpelado pela ideologia, com atenção à relação estabelecida entre sujeito, língua e história por meio de um complexo ideológico determinante em relação ao evento discursivo. Hoje, quando refletimos sobre seu posicionamento teórico, é possível verificar que já havia espaço para reflexões vindas da psicanálise, fato que observaremos adiante quando trouxermos alguns conceitos desta última a fim de expandir o horizonte do estudo proposto.

Michel Foucault (1926-1984), segundo autor citado, dedicou-se ao estudo das formas de objetivação que transformam o ser humano em sujeito (DREYFUS; RABINOW, 1983); para tanto questões de saber, poder, sujeito e verdade são centrais em seu trabalho. O conjunto de sua obra pode ser periodicizado conforme segue: na década de 60, textos arqueológicos que têm por tema o saber; textos

genealógicos nos anos 70, tematizando o poder; e, por fim, nos anos derradeiros de sua vida, textos arqueogenealógicos preocupados com a questão do sujeito.

Podemos dizer, segundo os estudos do autor, que o sujeito é produto das práticas discursivas⁸, uma vez que o discurso proporciona a subjetivação do indivíduo a partir das relações de poder nelas imbricadas. Na fase genealógica, considera as relações de poder inerentes ao sujeito como uma relação de força atrelada ao saber e presente em qualquer relação, produzindo efeitos de verdade e saber, que também se constituem de verdades, práticas e subjetividades.

Tanto Pêcheux quanto Foucault preocupam-se com o discurso como um acontecimento para o sujeito e pelo sujeito por meio de práticas que se dão num determinado campo enunciativo; porém, o primeiro destaca o sujeito ideologicamente interpelado, enquanto o segundo considera as relações de poder inerentes ao sujeito. Sendo assim, suas contribuições serão essenciais, pois, trabalhando com o processo de identificação do sujeito⁹, consideramos que as identidades constituem o sujeito e possuem caráter ideológico, ao mesmo tempo em que são submetidas às relações de poder exercidas nas práticas discursivas.

O terceiro autor citado, Jacques Lacan (1901-1981), também será de grande importância para o desenvolvimento deste trabalho pela abrangência de seu estudo no que diz respeito ao trabalho com o inconsciente. A teoria deixada pelo autor é temporizada basicamente em dois períodos: a primeira e a segunda clínica.

A primeira clínica é um retorno investigativo à teoria de Freud a partir da qual o autor produz constatações e deslocamentos. Esta é caracterizada como uma clínica do sujeito, a qual prioriza o simbólico e o inconsciente estruturados como linguagem. A segunda remete aos últimos dez anos de ensino de Lacan, durante os quais o autor desenvolve seu estudo dando um novo formato psicanalítico à teoria freudiana. Pode ser caracterizada como a clínica da conexão que toma por paradigma a experiência e o encontro com o Real¹⁰ (FORBES, 2005, p. 194-205).

⁸ Aspecto discutido no primeiro capítulo.

⁹ Seção 1.4 do capítulo 1.

¹⁰ Conceito psicanalítico que será apresentado no primeiro capítulo.

Sua vertente teórica defende a autonomia do sujeito do inconsciente em relação ao Eu, esclarecendo a divisão do sujeito e a sujeição do Eu ao inconsciente. Lacan considera o inconsciente organizado em três registros: o Simbólico, o Imaginário e o Real, os quais permeiam o processo de identificação. A linguagem e o significante são também considerados pela psicanálise lacaniana como registros do inconsciente que se manifestam no discurso por meio de atos falhos, esquecimentos ou chistes, atribuindo ao inconsciente possibilidade de simbolização por meio da fala.

O quarto autor, Stuart Hall (1932-), fará parte do aporte teórico desta pesquisa por apresentar relevantes trabalhos no campo dos Estudos Culturais, em especial, para este estudo, no que diz respeito ao conceito de identidade. Hall considera o uso da linguagem como determinada hegemonicamente por poderes institucionalizados, como a política e a economia; desta forma, os sujeitos podem ser vistos como produtores e consumidores de cultura, uma espécie de negociação de significação mediada pelas condições de produção do discurso. Assim, o autor direciona seus estudos para o surgimento contínuo das identidades culturais, as quais produzem um sujeito moderno fragmentado (HALL, 2006).

Associar a teoria dos quatro autores será relevante para contemplar nossos objetivos, pois não é possível tratarmos de interpelação ideológica sem mencionar o sujeito do inconsciente, tanto quanto nos referirmos ao sujeito da linguagem como um produto das práticas discursivas, onde operam relações de poder, sem nos atermos ao processo de identificação que ocorre na ordem imaginária.

Em se tratando da aprendizagem de língua inglesa, julgamos que diferentes discursos são responsáveis pela oscilação de interesses do jovem quanto à inserção neste espaço discursivo, processo que ocorre em nível inconsciente por meio de identificações. Acreditamos que a análise do *corpus* nos permitiu pontuar alguns discursos que constituem as falas dos alunos e investigar de que forma estes colaboram ou não para a aprendizagem. Queremos com isso justificar a relevância da linha teórica adotada, bem como a contribuição dos autores já citados e de outros que constituirão este estudo.

Além da introdução e da conclusão, esta pesquisa está organizada em três capítulos, os quais serão aqui brevemente descritos para maior compreensão do todo.

O objetivo do primeiro capítulo é construir a fundamentação teórica que será tomada por base na análise. Essa constituição nos permitirá produzir uma intersecção entre as visões dos autores aqui apresentados que contribuirão para o tema proposto, além de embasar os conceitos que serão desenvolvidos na análise.

O segundo capítulo tem como objetivo verificar as condições de produção dos discursos que circulam na escola e sobre a escola, a inserção do ensino de línguas estrangeiras no currículo brasileiro e a atuação da cultura nos processos de identificação. Este capítulo nos proporcionará refletir sobre a constituição da aprendizagem de inglês na rede oficial de ensino; para isto, faremos menção a aspectos legais, históricos e culturais.

A discussão sobre as condições de produção do discurso oficial da Escola Pública e o espaço físico considerados para este estudo visa informar o leitor sobre a atual realidade desse segmento. A primeira legislação referente à educação no Brasil também será apresentada e analisada para que na seção posterior possamos investigar se ela produz efeitos de sentido nos discursos que circulam hoje na escola e na mídia sobre a educação brasileira. Para tanto, analisaremos algumas formulações referentes à importância da escola hoje.

Verificar a forma como o ensino de línguas estrangeiras foi introduzido em nosso currículo nos permitirá refletir sobre a constituição da cultura e da linguagem na identidade do jovem brasileiro. Destacaremos também os anos 70, que foram marcados por uma espécie de aliança cultural entre o Brasil e os Estados Unidos. Esse processo contribuiu para a reconfiguração da identidade nacional e construiu representações que apontam para a aprendizagem de inglês como um passaporte para o sucesso; algumas representações, produzidas nessa época, constituem até hoje a memória discursiva da sociedade brasileira.

O terceiro capítulo apresentará o *corpus* e a sua constituição. Seu objetivo é analisar formulações referentes à aprendizagem de língua inglesa, as quais, a nosso

ver, são perpassadas por discursos externos ao pedagógico que interpelam o sujeito e produzem novos sentidos dentro do processo de aprendizagem. O capítulo visa também refletir sobre o processo de identificação do aprendiz, fazendo menção a aspectos conceituais, históricos, legais e culturais.

A análise pretende, em consonância com a teoria e as condições de produção da Escola Pública apresentadas, proporcionar reflexões sobre a aprendizagem de língua inglesa no Brasil como um movimento de identificação estabelecido pelos discursos que constituem o sujeito.

Por fim, apresentaremos nossas conclusões e as referências bibliográficas, bem como, nos anexos, a Lei de 15 de outubro de 1827, algumas propagandas utilizadas para sustentação da análise e as perguntas para as entrevistas.

1 UM BREVE PERCURSO TEÓRICO

O objetivo deste capítulo é explicitar o aporte teórico da pesquisa. Discutimos nele os conceitos relevantes para o trabalho, tendo como base alguns autores que contribuem para a Análise de Discurso, além de outros que, por se tratar de uma linha interdisciplinar, terão participação significativa na discussão do tema.

Conceitos de discurso, sujeito e identificação constituem a base para esta pesquisa, pois, segundo a nossa hipótese de trabalho, o sujeito, interpelado por diferentes discursos, a partir de um processo de identificação com relação ao falante de inglês, toma o idioma como um instrumento que lhe proporcionará ocupar o lugar desse falante. Contudo é relevante citar que outros conceitos serão discutidos com o intuito de esclarecer o percurso que faremos para a análise do *corpus*.

1.1 Questões de discurso

A Análise de Discurso¹¹ é uma linha de estudo que propõe instabilidade aos estudos linguísticos, a fim de estudar o discurso como a palavra em curso, conforme definido por Orlandi (2005). Fomentada por Michel Pêcheux, na França, desde os anos 60, e não vista como disciplina, mas como um campo de estudo, a AD prevê a análise dos efeitos que o discurso proporciona no momento em que é trazido em uma nova formulação.

Segundo esses princípios, para a compreensão dos efeitos, é necessário refletir não apenas a partir da materialidade linguística, mas também de outros dispositivos que suscitam uma formulação, como a história, o sujeito e as condições de produção, visando apreender como o sentido é produzido.

Retomamos Saussure para pensar a materialidade linguística, para quem a linguagem é composta por duas partes: a língua, considerada essencial, e a fala, tida como secundária (SAUSSURE, 2006, p. 26-28). Segundo o autor, a língua

¹¹ Doravante AD.

caracteriza-se como sistema de signos interiorizado culturalmente pelos sujeitos falantes, ao passo que a fala se refere ao ato individual de escolha das palavras para a enunciação do que se deseja.

Todavia, na AD, a língua significa apenas a base material para o funcionamento do discurso, destacando no processo de análise o uso e o funcionamento dela. A língua é, então, o “lugar” em que se configura a materialidade do discurso, conforme afirma Pêcheux em *Semântica e discurso* (2009, p.81).

Para definir seu objeto de estudo, a AD também considera a dicotomia entre língua e fala, proposta por Saussure; porém, nesta linha, o discurso configura-se como uma instância social e localizado entre a língua e a fala, caracterizado pelo funcionamento da língua e permeado por outros aspectos que determinam a fala.

Temos, portanto, a língua como um fato social que não depende apenas de sua materialidade para funcionar, mas também de outros fatores que, imbricados no processo discursivo, estabelecem efeito de sentido (BRANDÃO, 2004, p. 10-11). Nessa perspectiva, para o funcionamento discursivo, é relevante considerar o sujeito constituído historicamente, o qual enuncia de uma determinada posição, que é também afetada pelo inconsciente e pela ideologia.

Entendido como o funcionamento da língua e atravessado por entradas subjetivas e sociais (BRANDÃO, 2004, p.10), o discurso representa o conjunto do dizível e do não dizível; a ele é atribuído todo movimento de significação dado em uma cena enunciativa que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história (ORLANDI, 2005, p.21).

Portanto, o discurso é o ponto nodal de articulação dos dizeres entre processos ideológicos e fenômenos linguísticos. Assim compreendido, devemos considerar essa articulação, bem como a organização dos dizeres em conjuntos de regularidades mais ou menos estáveis, o que nos remete ao conceito de formações discursivas¹² formulado por Michel Foucault (1997, p.43),

Sempre que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão e se puder definir uma

¹² Doravante FD.

regularidade (uma ordem, correlações, posições, funcionamentos, transformações) entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, teremos uma formação discursiva.

Se considerarmos a teoria pecheutiana, verificamos que o dizer está também condicionado a processos ideológicos, uma vez que o sujeito é interpelado pela ideologia, fazendo-o assumir uma posição-sujeito. Assim, os efeitos de sentido produzidos no discurso são regidos pela ideologia, pois a posição discursiva que o sujeito assume apresenta a regularidade e a dispersão propostas pelo conceito foucaultiano de FD. Sob essa outra perspectiva, segundo Pêcheux (2009, p.146), FD é:

[...] aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito* (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.). (grifos do original)

Verificamos, então, de acordo com Pêcheux (2009, p.147-8), que o movimento de significação ocorre em e entre FDs, pois os mesmos elementos, em FDs diferentes, significam também de forma diferente, ao passo que elementos diferentes podem assumir o mesmo sentido se inseridos na mesma FD. O que nos faz entender que os sentidos são produzidos na relação entre os elementos dentro da FD, ao que Pêcheux (2009, p.148) designou de processo discursivo.

Apesar de as FDs apresentarem certa regularidade e serem responsáveis pelos efeitos de sentido, todo discurso é ideológico e determinado pela posição-sujeito. Assim, chegamos à formulação de Pêcheux de que a ideologia é materializada no discurso, uma vez que as FDs representam a linguagem e as Formações Ideológicas¹³, a posição que o sujeito assume quando interpelado.

Pêcheux considera que as FDs se constituem a partir de FIs, isto é, que elas sejam regidas pelas ideologias; Foucault, por não incluir a análise ideológica em seus estudos, vê as FDs pela regularidade e dispersão que estas propõem ao discurso. Para nós, é importante considerar o posicionamento de ambos, uma vez

¹³ Doravante FI.

que tomaremos o *corpus* pelas regularidades e dispersões produzidas, porém hipotetizaremos sobre a ideologia imbricada nos discursos.

1.1.1 A interdiscursividade

A noção de interdiscurso torna-se relevante para esta discussão, pois, se por um lado não há discurso destituído de ideologia, por outro, não há discurso que não tenha e/ou não apresente a inscrição de outros, visto que todos eles nascem e apontam na perspectiva de suas relações com outros discursos. É por meio do interdiscurso que ocorre o movimento de significação determinado em cada uma das FDs, num processo em que formulações anteriores, inseridas no complexo das FDs e regidas pelo complexo das FIs, imbricam-se em uma espécie de negociação dos sentidos pertinentes à cena discursiva.

Assim como o interdiscurso proporciona movimento entre as FDs, também há convergência dos discursos entre si, o que é chamado de interdiscursividade, caracterizando a heterogeneidade discursiva, visto que não há discurso ‘puro’. O efeito de sentido produzido pela interdiscursividade resulta de um movimento de junção/atravesamento de discursos, ao que podemos acrescentar que a interdiscursividade é a forma como os discursos são construídos entre si, uma dinâmica em que o intradiscurso retoma, faz alusão, a um discurso outro, trazendo-o para seu interior.

Segundo Brandão (2004, p.87), a interdiscursividade configura-se pela:

Heterogeneidade que liga de maneira constitutiva o Mesmo do discurso com seu Outro ou, em outros termos, que permite a inscrição no discurso daquilo que se costuma chamar seu “exterior”.

Entendemos, então, por interdiscursividade a relação de um discurso com outros, caracterizada por aqueles (discursos) alheios que se manifestam em um dado discurso e produzem novos efeitos de sentido, o que também pode ser explicado com base nos conceitos de FD e de pré-construído. Discutir interdiscursividade é essencial, uma vez que aqui nos propomos à investigação dos discursos que atravessam o pedagógico e produzem efeito de sentido no processo

de identificação do sujeito com a língua inglesa. Para tanto nos propomos também a delinear a concepção de sujeito com a qual trabalharemos na análise do *corpus*.

1.2 Noções de sujeito

Convém-nos salientar que trabalharemos com o conceito de sujeito adotado pela AD, aquele que é descentrado e tomado como uma posição no discurso, concebido nas práticas sócio-históricas, as quais são também discursivas; sendo assim ele não é empírico e nem cartesiano. Para melhor entendermos tal concepção de sujeito, cabe-nos recorrer a autores cujas teorias contribuem para essa construção.

O sujeito é uma categoria do discurso, na qual estão imbricadas as concepções de inconsciente, linguagem e ideologia. O discurso, conforme já apresentamos na seção anterior, caracteriza-se no entremeio de língua e fala, tomando o sujeito em sua interpelação ideológica, a qual ocorre na instância do inconsciente. Deste construto destituímos o sujeito de um ser uno e o colocamos como uma posição no discurso. Mas resta-nos delinear cada um desses aspectos que constituem o conceito de sujeito.

Pêcheux (2009, p. 145-68), ao discorrer sobre a concepção de forma-sujeito do discurso, articula o inconsciente, remetendo-se a Lacan, e a ideologia, com base em Althusser, para afirmar que o sujeito interpelado pela ideologia toma uma posição no discurso. De acordo com o autor, entendemos que a interpelação ideológica permite ao sujeito ter consciência de si enquanto um ser no mundo, uma relação entre inconsciente e ideologia, que o torna sujeito ao (grande) Sujeito ou ao Outro lacaniano. Temos aí a individualização do sujeito. Segundo Pêcheux (2009, p. 124-5):

Se acrescentarmos, de um lado, que esse sujeito, com um S maiúsculo – sujeito absoluto e universal -, é precisamente o que J. Lacan designa como o Outro (Autre, com A maiúsculo), e, “o inconsciente é o discurso do Outro”, podemos discernir de que modo o recalque inconsciente e o assujeitamento ideológico estão materialmente ligados, sem estar confundidos, no interior do que se poderia designar como o processo do Significante na interpelação e na identificação, processo pelo qual se realiza o que chamamos as

condições ideológicas de reprodução/transformação das relações de produção.

A interpelação é, portanto, um processo ideológico inconsciente. O sujeito reconhece-se no outro através da identificação; conforme diz Pêcheux (2009, p. 143), citando Lacan, o sujeito é aquilo que um significante representa para outro significante. Ocorre, então, uma reestruturação de significantes, quando as constituições de sentido e de sujeito se aproximam e se ressignificam mutuamente, trazendo à existência um novo efeito de sujeito a assumir determinada posição no discurso.

As posições ocupadas caracterizam-se por serem constituídas sócio-historicamente, de forma que a interpelação faz o sujeito ocupar determinada posição no discurso. Esta inserção na discursividade permite que ele se defina por posição, objetivando-se enquanto sujeito que funciona na língua, mas em quem também a língua funciona, sendo sujeito a ela, o que define sua sujeição e constituição pela língua e pela história.

Para se referir a esse processo, Pêcheux recorre às noções de esquecimentos n^o1 e n^o 2¹⁴, os quais permitem ao sujeito esquecer-se de sua condição de sempre-já sujeito. Temos assim o seu descentramento, a não consciência plena do dizer, mas a integração do sujeito no funcionamento dos enunciados, conseqüentemente, afetado pelo inconsciente. Ele é descentrado porque passa a integrar o funcionamento dos enunciados pelo recalque inconsciente e pelo assujeitamento ideológico.

Segundo a concepção lacaniana, sujeito é uma posição adotada com relação ao Outro, configurando-se por uma relação com a ordem Simbólica e, portanto, um sujeito ao qual se tem acesso restrito, uma vez que é a possibilidade de ocupar alguma posição e nela significar algo. Nesta concepção, temos uma relação de

¹⁴ Retomando Brandão (2004, p. 82-3), o esquecimento número 1 é ideológico: o sujeito esquece-se de que ele não é a origem do dizer, fazendo-o acreditar na criação absoluta do seu discurso; é o ponto de articulação da linguagem com a teoria da ideologia. O esquecimento número 2 é do nível enunciativo, tem caráter pré-consciente ou consciente, uma vez que dá ao sujeito a ilusão de selecionar e reformular o seu dizer; é o ponto de articulação da linguística com a teoria do discurso. Em um movimento de circulação dos discursos, os sentidos vão sendo reativados no intradiscurso, às vezes por meio de pequenos deslocamentos. Para configurar-se como sujeito, este deve esquecer-se de que reutiliza os sentidos, mas ter a ilusão da fundação do sentido e a ilusão da transparência.

significantes com o outro e com o Outro dentro da ordem Simbólica; um sujeito como falta-a-ser (posição/relação), caracterizado por uma posição.

Depreendemos disso que o sujeito lacaniano não é o do enunciado, pois este pretende ser consciente, ao passo que aquele não aparece no que é dito, mas naquilo que é falado a despeito dele (self), caracterizando-se então pelo sujeito da enunciação inconsciente. É relevante considerar que o sujeito é uma dimensão inconsciente. Contudo, ao pensarmos em sujeito como uma posição, é necessário atentar à sua efemeridade, uma vez que as posições assumidas atendem à contingência da interpelação.

Como já foi dito, o sujeito é o objeto de estudo da psicanálise, a qual trabalha com o conceito de sujeito na relação com o Outro, uma dimensão inconsciente. A interpelação faz com que ele assuma determinadas posições em uma cena enunciativa; desta forma, temos também um processo de identificação que ocorre a partir do outro. O que pretendemos destacar, no entanto, é que todos os processos que ocorrem na dimensão consciente do sujeito são determinados inconscientemente e explicitados por meio da linguagem, permitindo-nos a aproximação necessária para a AD – o sujeito é uma relação intrínseca do inconsciente com a linguagem.

Assim, para a AD, o sujeito é constituído na relação com o outro, o que o caracteriza como dividido e disperso. É por meio da interpelação ideológica que ele é tomado em uma determinada FD, bem como na relação desta com as demais, sendo assim constituído na e pela linguagem, justificando sua incompletude que move o constante processo de identificação.

Ao entrar na linguagem, o sujeito, segundo a psicanálise lacaniana, é barrado, isto é, a linguagem impossibilita-o de se expressar na íntegra do que acredita ser o seu desejo, já que este é também a constituição da falta, daí a afirmação de Lacan de que o sujeito é barrado pela linguagem. Nesse processo de subjetivação, retomamos a noção de Simbólico, na qual funciona a linguagem, para afirmar que esta proporciona a subjetivação do sujeito trazendo-o à existência, que é também responsável pela relação de poder e saber que ocorre para a constituição do sujeito; é a subjetivação agindo na constituição do sujeito.

Citando Ferreira (2007, p.101-8), encerramos esta seção, na qual delineamos o conceito de sujeito: “é precisamente desse lugar intervalar entre a linguagem, a ideologia e a psicanálise” que se localiza o sujeito da AD.

1.3 Identidade e Representação

Os conceitos de identidade e de representação serão relevantes no processo de análise. Segundo os Estudos Culturais de Hall (2006), ancorados em uma perspectiva pós-estruturalista, durante o Iluminismo, as identidades tinham maior fixidez; no entanto, o movimento próprio da sociedade em função da modernização e das reformulações tecnológicas foi aos poucos dando a essa fixidez um caráter mais dinâmico, o qual nos possibilitou perceber a fluidez do processo de identificação, fato que desencadeia uma constante resignificação do sujeito. Vemos, então, o processo de identificação ligado às mudanças histórico-sociais.

Nessa perspectiva, entendemos que as identidades são estabelecidas de acordo com processos sociais, elas suprem necessidades que surgem a partir de mudanças sociais, econômicas, históricas e tecnológicas. Essas mudanças requerem sujeitos capacitados, formatados, para atenderem às suas demandas. Para tanto, os sujeitos, ideologicamente interpelados, assumem as identidades às quais são requisitados.

Segundo Hall (2000, p. 108):

[...] as identidades não são nunca unificadas; elas são, na modernidade tardia, cada vez mais, fragmentadas e fraturadas; elas não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos. As identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação.

Para o autor (HALL, 2006, p. 10-2), a identidade só pode ser considerada fixa na construção da narrativa de si, isto é, se narrada segundo a ilusão de coerência própria do sujeito. Nos sentidos biológicos ou históricos (nacional, gênero, sexo, raça, etnia), ela pode até ser postulada como essencialista; porém, o que a torna tão

relevante para as análises discursivas é sua fluidez se considerada nos aspectos social e cultural.

Constantemente se busca a estabilização da identidade, pois é natural procurar seu essencialismo atrelado a determinados conceitos pré-determinados, assim como se procura fixar sentidos às formulações, às palavras, aos termos. Entretanto, devemos considerá-la com base em sua relação com a diferença, tomada sob uma perspectiva que lhe atribua um novo valor, prova de que ela nunca é homogeneidade, mas uma construção heterogênea e em constante reformulação.

Para nós, importa a identidade vista na sua perspectiva social, uma vez que cada grupo hegemônico tem suas identidades que são formadas por meio de narrativas, local em que ela é atribuída ao sujeito em contraposição à diferença, isto é, na relação com o outro. Temos assim prova da multiplicidade identitária pela qual o sujeito é tomado de acordo com a posição-sujeito assumida a partir da interpelação ideológica, levando-nos à reflexão sobre o não pertencimento da identidade, mas seu caráter fluido já considerado por Bauman (2005, p.17-9).

Afirmamos a multiplicidade identitária no sujeito como um fenômeno instável, em constante reformulação e ressignificação, que ocorre a partir da representação. De acordo com Silva (2000, p. 90-2):

[...] a representação é concebida como um sistema de significados. [...] Expressa-se por meio de uma pintura, de um filme, de um texto, de uma expressão oral. A representação é, aqui, sempre uma marca ou um traço visível, exterior. Em segundo lugar, na perspectiva pós-estruturalista, o conceito de representação incorpora todas as características de indeterminação, ambiguidade e instabilidade atribuídas à linguagem [...] uma forma de atribuição de sentido. [...] Como tal, a representação é um sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder¹⁵.

A representação é então considerada, sob uma visão pós-estruturalista dos Estudos Culturais, como um processo de exteriorização da identidade, um movimento que lhe possibilita sentido, pois a torna explícita. Para Hall (2000), é no processo de representação que ocorre o reconhecimento da identidade, possível a partir da diferença, isto é, na relação com uma identidade outra.

¹⁵ Reflexão que trabalharemos oportunamente, quando abordarmos os estudos de Michel Foucault.

A identidade do sujeito é reconhecida na oposição à outra, uma espécie de diálogo com a alteridade, um processo em construção permanente. A percepção da diferença faz com que busquemos o valor da alteridade, do outro. Cada indivíduo é sujeito a muitas identidades, pois cada ser social é composto de pertencimentos sociais diferentes e, em cada contexto social, prevalece uma das muitas identidades do sujeito.

Justifica-se aqui a importância de a identidade ser considerada em nível social, visto que ela não pertence ao sujeito, mas à posição que ele assume, e só é designada a partir da representação, a qual é possibilitada na relação com a diferença, o outro. Em uma visão psicanalista, Souza (1994) aponta a necessidade de diferenciar identidade, segundo Heidegger, como referência ao ser, e identificação, segundo Lacan, que enfatiza a referência ao dizer. Para o autor, a primeira baseia-se na representação e a segunda no significante.

1.4 Processos de identificação

Visto que o sujeito se configura como uma posição no discurso, assujeitado pela linguagem e interpelado pela ideologia, consideramos sua vulnerabilidade à identificação, uma vez que, segundo Ferreira (2007, p. 102-3), o sujeito está entre significantes e a essa posição é atribuída a responsabilidade de significar. Sugerimos, então, que no espaço discursivo da Escola Pública emergem discursos externos ao pedagógico, cujos sentidos determinam o processo de identificação do sujeito, promovendo momentos de identificação e de resistência à aprendizagem de inglês.

Para tratarmos de identificação faremos um breve percurso pelas designações do termo. Sigmund Freud (1856-1939) dedicou o capítulo VII de *Psicologia das massas e a análise do eu* (1921) a esse estudo; Jacques Lacan (1901-1980) abordou a identificação em seus seminários de novembro de 1961 a junho de 1962. Michel Pêcheux retornou aos estudos de identificação propostos por Lacan a fim de conceituar o sujeito do discurso.

Conforme compreendida pela psicanálise freudiana, a identificação é um processo de transformação efetuado de maneira inconsciente: um sujeito, ao identificar-se com o outro, passa a agir como tal. O estudo de identificação, segundo Freud, pode ser dividido em duas instâncias inconscientes: identificação do eu com o objeto total¹⁶ e identificação parcial do eu com um aspecto do objeto. Para Freud (1921, p. 133), “[...] a identificação se configura como a mais remota expressão de um laço emocional com outra pessoa.”

A identificação total ou primária é considerada primordial, pois decorre do momento em que o infante se descobre um ser no mundo. Ocorre nesse momento a diferenciação entre o ser e o ter, entendida como a identificação do menino ou da menina com o pai e com a mãe.

As identificações parciais são reconhecidas em três formas diferentes: a regressiva (com o traço distintivo do objeto), a narcísica (com a imagem global do objeto) e a histérica¹⁷ (com a imagem local do objeto e com o objeto enquanto emoção).

A identificação formadora do ideal de ego, considerada regressiva, é aquela que ocorre na estrutura do sistema neurótico, quando o sujeito se identifica com um traço característico da mãe ou do pai e “[...] a identificação esforça-se por moldar o próprio ego de uma pessoa segundo o aspecto daquele que foi tomado como modelo” (FREUD, 1921, p. 134).

A identificação narcísica é também considerada melancólica, uma vez que o sujeito se identifica com as características globais do objeto amado, desejado e perdido, passando a comportar-se como tal; segundo Freud (1921, p. 135), *a sombra do objeto recai sobre o eu*.

A identificação com a imagem local do objeto é aquela em que o sujeito cria uma imagem parcial do outro. Perseguindo a imagem desejada, porta-se não como

¹⁶ Segundo Nasio (1997), a representação inconsciente do outro, isto é, o significado produzido na instância inconsciente.

¹⁷ De acordo com a obra *Psicologia das massas e análise do eu*, essa categoria pode ainda ser dividida em duas formas de identificação.

um desejante do objeto, mas como aquele cuja busca lhe traz o gozo; neste caso é também uma identificação considerada histérica.

A identificação histérica refere-se ao objeto enquanto emoção; ocorre por meio de um sintoma do outro, excluindo qualquer relação de objeto, mas tomando um sintoma deste como representação de identificação que o faz desejar esse lugar. Segundo Freud (1921), não é o sintoma que desencadeia a atração, mas ele representa a identificação de um desejo reprimido.

Tomadas as categorias de identificação em Freud, passaremos à abordagem lacaniana, uma vez que este as teve como base de investigação para delinear sua teoria. Lacan designa identificação como o nascimento de uma nova instância psíquica, a produção de um novo sujeito no mesmo; organizando-a em simbólica (significante e sujeito do inconsciente), imaginária (imagem e o eu) e fantasística (sujeito do inconsciente e objeto *a*).

O estádio do espelho (LACAN, 1998, p.96-103) representa a primeira identificação, produzindo a transformação do sujeito a partir do momento em que ele assume uma imagem. Esta é a primeira simbolização que permite as identificações secundárias.

A identificação simbólica designa o nascimento do sujeito do inconsciente. Um significante torna-se representativo para o sujeito que, inconscientemente, lhe atribui significado, recorrente em diferentes atos de identificação. O sujeito busca no outro aquilo que lhe falta. Segundo Nasio (1997, p.114-5), o sujeito do inconsciente está no traço comum aos significantes; esse traço, presente no outro, demanda a identificação do sujeito, sendo assim, ela pode ser definida como a identificação com um significante.

A identificação imaginária consiste no reconhecimento do eu a partir da imagem feita de si, isto é, ocorre a identificação do sujeito com a imagem do outro, uma vez que percebe e registra imaginariamente o mundo que o cerca. Por meio de um processo inconsciente, o sujeito reconhece no outro a imagem representativa que tem de si.

A identificação fantasística é aquela em que o sujeito identifica-se com o objeto enquanto emoção, isto é, a fantasia é o que há entre o sujeito e o objeto causa do desejo, o objeto “a”. Lacan dirá no seu *Seminário A Identificação* (inédito), que a fantasia é imaginária. Assim, o objeto da fantasia tem como função tamponar a falta no Outro. Pela via da falta no Outro proliferam os efeitos imaginários para completá-lo. O resultado dessa operação é a identificação do sujeito com aquilo que lhe faz gozar, portanto, sua identificação fantasística.

Para Lacan, a identificação é um processo em que o eu se identifica com o objeto, reconhecido como a causa do eu. Pêcheux (2009) baseia-se na teoria lacaniana para designar o sujeito que é constituído como falta; o lugar de intersecção entre a linguagem, a ideologia e o inconsciente que é também vazio por sua impossibilidade de representação, tomando por base o equívoco da linguagem, a contradição da ideologia e a impossibilidade de expressar o inconsciente. Para Pêcheux (2009, p. 123-5), é justamente esse lugar intervalar que “[...] se poderia designar como o processo de significação na interpelação e na identificação”.

Neste movimento contínuo de identificações, desde o reconhecimento de si como um ser no mundo, o sujeito produz e reproduz suas identidades por meio de sistemas simbolizados na relação com o outro, cuja demanda o faz identificar-se e assumir determinadas posições-sujeito. Retomando Pêcheux (2009, p. 154), dizemos que, por meio da interpelação ideológica, o sujeito se identifica com a FD que o constitui.

A identificação está atrelada à alteridade, processo que vem do outro, criando a demanda da identificação, uma espécie de convocação externa e aceita pela subjetivação do indivíduo; por ser um processo de congruência entre a demanda externa e a subjetivação interna, é também caracterizado como um movimento social e ideológico.

O que vai acima exposto nos conduz à reflexão da língua estrangeira como uma representação do outro que demanda identificação. Contudo, não encerramos com isso o arcabouço teórico desta pesquisa; sempre que necessário e pertinente lançaremos mão de conceitos relevantes para a nossa análise. Estão reunidos aqui aqueles que julgamos essenciais para dar suporte a todo o processo investigativo.

Reservamos para o segundo capítulo uma reflexão sobre a constituição da escola pública no Brasil e sobre a forma como dizeres constituídos no momento de sua formação ainda aparecem ressignificados nas formulações dos alunos. Nele, daremos atenção também à forma como as línguas estrangeiras foram aos poucos sendo inseridas no currículo das escolas nacionais; para isto, abordaremos questões culturais – remetendo-nos a shows, eventos, personagens, filmes – que a nosso ver contribuíram para a instituição da LE em território nacional.

2 A ESCOLA PÚBLICA E O ENSINO DE LE NO BRASIL:

Neste capítulo, explicitaremos as condições de produção do discurso oficial da Escola Pública e discutiremos, sob o viés do aporte teórico aqui abordado, a primeira legislação referente à educação no Brasil contraposta aos discursos que circulam hoje na escola sobre a educação brasileira. Nosso objetivo é verificar em que medida a memória discursiva construída pelos fatos históricos que apresentaremos presentificam-se nas representações envolvidas no processo de aprendizagem de LE na escola pública brasileira.

Cabe, a nosso ver, considerar os movimentos culturais que promoveram alianças entre Brasil e Estados Unidos da América¹⁸ logo após a Segunda Guerra Mundial, a fim de investigar em que medida esses discursos constituem a identidade do sujeito contemporâneo, a qual é também constituída por narrativas produzidas nesse período. Pretendemos verificar, através de análise do *corpus*, no próximo capítulo, se essas narrativas também influenciam na aprendizagem de inglês e, se isto ocorre, de que forma.

O capítulo também traz um breve histórico de como as línguas estrangeiras tornaram-se parte do currículo nacional, pois queremos, por meio de dados históricos, aproximar-nos, sob esse aspecto específico, da tão complexa noção de identidade nacional, para então, no terceiro capítulo, examinar o processo de identificação do jovem brasileiro em relação à aprendizagem de língua inglesa.

Assim, as condições de produção expostas neste capítulo se justificam por sua relevância para as análises apresentadas no capítulo posterior, quando também faremos a adequada apresentação do *corpus* e de sua constituição.

¹⁸ Doravante EUA.

2.1 As condições de produção do discurso didático-pedagógico no Brasil

Um preâmbulo para conceituar a ferramenta de trabalho deste capítulo. Pois, antes de discorrer sobre as condições de produção dos discursos abordados no trabalho, vimos necessidade de examinar o próprio conceito de condições de produção de um discurso segundo a AD.

Segundo Orlandi (2005, p. 30-4), as Condições de Produção de um discurso compreendem basicamente sujeitos e situação. Contudo, a memória é também de extrema relevância para o processo de constituição do discurso transversal, tratada, neste caso, como interdiscurso. Ademais de o sujeito ocupar lugares sociais na formulação do dizer, cremos ser necessário ter em conta que, além destes lugares serem representados por formações imaginárias ideologicamente constituídas, de acordo com Brandão (2004, p. 42-5), a memória discursiva é neles acionada e o já-dito é retomado com uma nova significação.

As condições de produção em sentido restrito podem ser pensadas como o contexto imediato, condições próprias do momento de formulação do dizer - o discurso transversal - se desconsiderada sua ligação com a memória discursiva. Interessa-nos, porém, verificar também as condições históricas e ideológicas de constituição do discurso, pois essas produzem efeito de sentido funcionando como um pré-construído que irrompe em uma nova formulação. Assim, e de forma mais ampla, temos os contextos sócio-histórico e ideológico imbricados na constituição do dizer. Pêcheux (2009, p. 89), discutindo a articulação da língua com o discurso, em uma questão linguística específica, remete-se a Frege e define pré-construído conforme especificado abaixo:

O fenômeno sintático da [oração subordinada] relativa determinativa é a condição formal de um efeito de sentido cuja causa material se assenta, de fato, na relação dissimétrica por discrepância entre dois “domínios do pensamento”, de modo que um elemento de um domínio irrompe num elemento do outro sob a forma do que chamamos de “pré-construído”, isto é, *como se esse elemento já se encontrasse aí.* (grifos do original)

Não só o contexto imediato, mas também a constituição histórica e ideológica do dizer, a memória discursiva, são fundamentais em sua atuação como a retomada

do já-dito¹⁹. O interdiscurso, acionado pela memória, funciona no dizer, ressignificando-se por meio da posição assumida pelo sujeito na cena enunciativa. Esta posição é interpelada pela ideologia que a constitui, atribuindo novos efeitos de sentido ao discurso, isto é, o já-dito é ressignificado no discurso transversal pela ação ideológica. Cabe finalmente notar que a própria Orlandi (2005, p. 33) aponta que há, implicada no dizer, uma relação de memória e atualidade.

Assim consideradas, as condições de produção permitem refletir sobre as relações de sentido de um discurso com outros por meio da antecipação do lugar de onde o sujeito se constitui. Foi refletindo sobre a importância deste jogo discursivo proporcionado pela memória para a constituição dos sentidos que destinamos este capítulo para um delineamento das condições de produção do discurso legal da educação brasileira, do discurso da língua estrangeira como uma disciplina do currículo nacional, e do discurso cultural, os quais serão mobilizados no capítulo de análise.

2.2 Constituição da Instrução Pública no Brasil

Não é possível falar em Escola sem verificar os registros históricos que contribuíram para a representação que se tem hoje de instrução pública. Assim sendo, examinaremos a seguir as condições em que a escola se instituiu no Brasil ainda colônia, bem como o que este Aparelho Ideológico de Estado²⁰ representou ao longo do tempo para a população, a fim de entender as construções sociais e discursivas que hoje constituem os dizeres de alunos.

Tomamos por base a Escola Pública por ser uma instituição governamental que em princípio zela pelos interesses do Estado no que diz respeito à educação nacional, além de se configurar como o aparelho que, junto à família, substituiu a

¹⁹ Para esta reflexão conceitual, convém ressaltar a importância dos esquecimentos 1 e 2, cunhados por Pêcheux (2009), os quais foram apresentados no capítulo I (tópico 1.2).

²⁰ ALTHUSSER, L. *Aparelhos Ideológicos do Estado*, 2007. O autor, em sua obra, aponta a escola como mais um dos Aparelhos Ideológicos do Estado. Os AIE são vistos como “um certo número de realidades que apresentam-se ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas” (2007, p. 68), que controlam a sociedade ideologicamente.

função que a igreja tinha outrora, a de educar, instruir e docilizar o cidadão²¹ para fazer cumprir a lei (ALTHUSSER, 2007, p. 78).

Ribeiro (1986) divide o estudo da organização escolar no Brasil em oito períodos, datando de 1549 a 1964; no entanto, com base também em outros autores, prosseguiremos as investigações até os dias atuais.

A prática educacional iniciou-se na então colônia portuguesa em 1549, logo após a chegada dos primeiros portugueses em terras brasileiras, sob o cuidado dos jesuítas, chefiados por Manuel da Nóbrega e orientados pelo regimento da política ditada por D. João III (17/12/1548). A educação desenvolvida já priorizava os interesses políticos e religiosos da metrópole, objetivando a conversão dos indígenas à fé católica pela catequese e pela instrução que serviria de articulação entre os interesses da metrópole e as atividades coloniais.

Reflexões sobre a educação dos filhos dos colonos conduziram o modelo educacional à catequização dos índios e à instrução da nobreza, embora o determinado fosse catequizar e instruir os índios. Anteposta aos objetivos supracitados, a educação dos nativos priorizava torná-los dóceis e de fácil convivência para que realmente correspondessem às expectativas da metrópole, uma vez que os instruir não era uma tarefa fácil.

Segundo a autora (1986), em 1556, começaram a vigorar as “Constituições da Companhia de Jesus” cujo plano de estudos concentrava-se na cultura europeia, velando pelos interesses da metrópole e da própria Companhia que instituíra colégios e se fortalecia enquanto ordem religiosa, já que recebia subsídios do Estado Português e aspirava ao fortalecimento da Igreja, enfraquecida pelo movimento de Reforma.

A impossibilidade de instruir o índio desviou o objetivo primeiro (catequizar e instruir os índios) do plano executado. A preferência pelo preparo intelectual da nobreza e de seus descendentes foi aos poucos reformulando o modelo inicial dos colégios jesuíticos para um instrumento de formação da elite colonial, cuja prioridade

²¹ Tomamos Foucault (1987, p. 119) para explicar o termo, segundo os objetivos que regiam a igreja e que foram transferidos para a escola, “[...] a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil e inversamente.”

era a gramática latina. Preparava-se, então, a elite para a continuidade dos estudos na Europa, e os índios, por meio da catequização, para o trabalho braçal, fato que atendia aos interesses econômicos da metrópole, por ser o Brasil uma colônia essencialmente rural.

Movimentos político-econômicos ocorridos na Europa, em meados do século XVIII, desencadeavam consequências na forma da administração da colônia portuguesa. A ascendência econômica da Inglaterra fazia com que Portugal intensificasse o processo de exploração nas terras brasileiras, uma vez que as riquezas encontradas na colônia subsidiavam a metrópole para participar da competitividade capitalista europeia.

Esse momento europeu ampliou a exigência às metrópoles. Apenas a mão-de-obra não bastava mais, era preciso capacitar cidadãos para a realização de transações comerciais e a fiscalização do desenvolvimento das atividades. Continuava a exploração dos bens naturais, porém também urgia investir na educação da colônia, preparando funcionários para o trabalho administrativo. Desta forma, a instrução primária, cuja responsabilidade era da família, foi destinada à escola com o objetivo de ensinar técnicas de ler e escrever.

Portugal sofria consequências da movimentação econômica na Europa; sendo assim, com o intuito de solucionar ou pelo menos amenizar o problema, o Marquês de Pombal organizou as “Reformas Pombalinas”. As medidas abrangiam aspectos educacionais, além de econômicos. Uma delas foi a expulsão da Companhia de Jesus de Portugal e do Brasil em 1759, direcionando a obrigatoriedade da instrução primária, até então de responsabilidade da família, ao Estado e efetivando a criação de escolas de primeiras letras, a fim de ensinar técnicas de ler e escrever para que os cidadãos pudessem atender à demanda de trabalho.

Segundo Saviani (2005, p. 09), o alvará de 28 de julho de 1759 instituiu as Aulas Régias²² e criou o cargo de diretor geral, além de determinar a prestação de exames para todos os professores, proibindo o ensino sem licença do diretor; essas

²² Compreendiam o estudo das humanidades, sendo pertencentes ao Estado, caracterizou-se pela escola laica. Foi a primeira forma de ensino público no Brasil, no entanto não se tornou popular, continuando restrita às elites locais (AZEVEDO, 1943, p.289-320).

e outras mudanças de aspecto organizacional faziam com que mais pessoas se interessassem pelos cursos superiores.

Em 1807, com a vinda da família Real para a colônia brasileira, foram instituídos cursos e escolas que preparavam os nobres para o desempenho de suas funções, bem como a mão de obra que supriria suas necessidades. Os cursos, embora de caráter profissionalizante, representavam a inauguração do nível superior no Brasil; entretanto, os estudos permaneciam como privilégio da elite. Segundo Ribeiro (1986, p. 45), com o rompimento definitivo do ensino jesuítico no Brasil:

[...] tem-se a origem da estrutura do ensino imperial composta dos três níveis [...]: o primário, sendo um nível de instrumentalização técnica (escola de ler e escrever) [...], tem sua importância aumentada à medida que cresce o número de pessoas que vêm nele, não só preparo para o secundário como também para pequenos cargos burocráticos; o secundário com a organização das aulas régias, e o superior.

A volta da família Real para Portugal, em 1821, marca uma liberdade política no Brasil e a conseqüente necessidade de leis próprias, bem como uma adequada reorganização da educação que pensasse em um “sistema nacional de educação”.

Assim, em 1824, período conturbado que marca o início da descolonização, D. Pedro I promulgou a primeira constituição brasileira e, posteriormente, a lei de 15 de outubro de 1827²³, a qual determinava a educação como dever do Estado, a necessidade da distribuição das escolas dos diferentes graus por todo o território nacional e a graduação do processo educativo, a partir do Método Lancaster²⁴.

Grandes realizações educacionais ocorreram na década de 1850, porém todas restritas ao município da corte. Alguns cursos isolados e com base na literatura europeia atendiam estritamente à profissionalização. A instituição primária continuava sendo destinada apenas à escrita, à leitura e aos cálculos; e a secundária caracterizava-se por ser predominantemente para o sexo masculino. As queixas eram frequentes em relação ao mau preparo dos alunos, ao critério de aprovação e à falta de assiduidade dos professores.

²³ A ser trabalhada com maior atenção na próxima seção.

²⁴ A ser trabalhado de forma detalhada na seção 2.2.1.1.

Até 1870, ocorrem grandes transições educacionais, sobretudo seletivas, priorizando o ensino aos nobres. Contudo, a educação vai aos poucos sendo vista como a solução para os problemas do país, apesar das já observadas deficiências neste segmento. Em 1889 é proclamada a República e a organização escolar sofre influências da filosofia positivista que persegue um sistema de ensino formador e prioriza as ciências, quando antes a preferência era apenas literária.

O início do século XX é ainda marcado pelo baixíssimo nível de escolarização no Brasil, visto que as leis educacionais não correspondiam à prática que se tinha nas escolas, acentuando a decadência da educação, já agravada pelo alto índice de analfabetismo. Em 1920, a política econômica e educacional era responsável pela exclusão de muitos jovens, o que caracterizava um grande problema a pensar na integração da sociedade de base urbano-comercial.

Com o intuito de reduzir os altos índices de analfabetismo e conseqüentemente incluir a parcela da sociedade nos padrões de desenvolvimento social esperado, foram organizadas campanhas mobilizadoras à educação, porém estas não eram tão eficazes por conta da dimensão atingida do problema e pela falta de verbas suficientes para subsidiar uma reestruturação sócio-educativa no país.

O final da Primeira Guerra Mundial marca a chegada de imigrantes no Brasil e, conseqüentemente, o início da industrialização, desencadeando maior preocupação do governo com a educação, que cria em 1930 o Ministério da Educação e Saúde. Saviani (2005, p. 11) aponta que, durante a Revolução de 1930, a organização escolar também entra nas pautas de reivindicações, quando o Estado adota o modelo de escolarização da Escola Nova²⁵ fomentado por alguns intelectuais. Porém a falta de um plano de governo e de diretrizes educacionais conduziu à insatisfação dos educadores que promoveram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, documento que defendia a universalização da escola pública, laica e gratuita.

²⁵ O movimento denominado Escola Nova esboçou-se na década de 1920, movido pela preocupação de alguns intelectuais que percebiam a educação como ponto de apoio para acompanhar o crescimento industrial e de expansão urbana que o mundo vivia, permitindo livrar a população das desigualdades sociais.

Em 1942, é decretada a reforma Capanema, que tratava do ensino secundário. Este foi um período de significativas melhoras na educação devido à criação de alguns órgãos e ao início da elaboração de um anteprojeto de lei de diretrizes e bases da educação nacional, fatores que diminuiram os índices de analfabetismo e proporcionaram o aumento da procura pelo Ensino Médio; porém a concentração da população nas zonas urbanas ainda caracterizava um problema quanto ao analfabetismo e ao alto grau de seletividade e de reprovação.

Em paralelo ao marcante fato das discussões sobre a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, muitas iniciativas, como mobilizações populares e sindicais, proporcionavam aos poucos maior acesso da população à escola, registrando esse período, talvez, como o mais fértil da História da Educação no Brasil (CARNEIRO, 2009).

Entretanto, a instalação do Governo Militar, em 1964, e os acordos MEC-USAID²⁶, firmados com a agência americana, que previam o aperfeiçoamento do modelo educacional brasileiro e a obrigatoriedade do ensino de inglês no currículo brasileiro, inibiram essa popularização. Uma das medidas executadas posteriormente aos acordos citados foi a reformulação dos moldes educacionais em primeiro grau em dois ciclos (1ª a 4ª séries e 5ª a 8ª séries), o segundo grau em três anos e terceiro grau (curso universitário).

Nesse período, o desenvolvimento econômico do país proporcionou a instalação de um significativo número de empresas estrangeiras no Brasil. Como consequência, em 1965, a educação foi elevada ao segundo lugar das prioridades governamentais, pois as massas rurais migravam para as cidades e esperava-se o desenvolvimento da cultura letrada da população. Contudo, tal expectativa não foi de todo atingida e o acúmulo de problemas sociais gerou conflitos internos em diversos segmentos, inclusive com a igreja que acusava a escola de não educar a população.

Tantos desacordos só pioravam o perfil educacional do país e elevavam os índices de analfabetismo, quando o objetivo era inserir a população adulta no

²⁶ MEC-USAID: fusão das siglas Ministério da Educação (MEC) e United States Agency for International Development (USAID). Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_mec-usaid%20.htm>. Acesso em 09/07/2009.

processo educacional e envolvê-la na vida política do país, para, com isso, atenuar o problema do analfabetismo. Visando atingir tais pontos, foram criados novos métodos de alfabetização, cujo objetivo foi alterado com a instituição do Movimento Brasileiro de Alfabetização, o Mobral, em 1970.

A política estabelecida pelo Mobral vinculava alfabetização à integração na vida socioeconômica do país, enfatizando a preocupação em fazer com que os seus alunos aprendessem a ler, a escrever e a calcular, para se integrar à sociedade com vistas a melhores condições de vida²⁷. O texto oficial expressava-se em relação ao aspecto social, entretanto o desenvolvimento do projeto não mobilizava maior preocupação com a formação do homem, deixando à margem a análise das contradições sociais. Ou seja, segundo essa política, bastava o indivíduo aprender a ler, escrever e contar e estaria apto a melhorar de vida.

Em meio à ditadura militar foi promulgada, em agosto de 1971, a primeira Lei de Diretrizes e Bases, a LDB 5.692/71, por Emílio Garrastazu Médici, a qual, segundo Xavier (1994, p. 250), tinha caráter utilitarista e discriminador. Conforme segue:

Utilitarista porque tinha em vista a inserção imediata do estudante no mercado de trabalho, e discriminadora porque a “igualdade de oportunidades”, via escola, não garantia a ascensão social.

A sanção da LDB foi um ato extremamente significativo para o desenvolvimento educacional brasileiro, uma vez que a lei estabelecia as diretrizes educacionais, ainda que em meio a um período politicamente conflituoso e atendendo aos interesses do sistema de governo vigente.

Nos anos seguintes, a educação alcançava picos de interesse político. Havia preocupação em reduzir os índices de analfabetismo da população, pois estes proporcionavam ao país uma imagem desfavorável em relação ao cenário internacional. Contudo, o processo de investimento era submetido aos objetivos do sistema de governo vigente, tornando a educação apenas um objeto de manipulação ideológica. Com o final do período da Ditadura, houve uma reorganização escolar

²⁷ Lei 5.373 - 15 de dezembro de 1967. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em 12/07/2009.

com vistas à democratização do ensino e, em 1996, foi publicada uma nova LDB, a 9.294/96, que rege o sistema escolar brasileiro, com as devidas adequações, até os dias de hoje.

Este breve histórico da educação brasileira, desde o período colonial até os dias atuais, serve-nos de base para refletir sobre os discursos que circulam hoje em relação à escola. Vimos, por meio dos dados históricos, que a educação é constituída desde o início da história do Brasil como um instrumento de formação para o trabalho e para o exercício da cidadania. Entretanto, pode-se verificar a condução dessa para atender primordialmente os interesses nacionais em relação ao desenvolvimento e à visibilidade internacional do país.

Deste ponto em diante, trataremos especificamente da primeira lei educacional brasileira, outorgada por D. Pedro I em 15 de outubro de 1827. A lei se constituirá como *corpus* de análise para investigar em quais medidas este discurso legal se mantém na memória discursiva nacional.

2.2.1 Especificidades da Lei de 15 de Outubro de 1827

A Lei Imperial de 15 de outubro de 1827²⁸ é a primeira referente à educação brasileira, a qual determinou oficialmente a prática do método de Ensino Mútuo ou Método Lancaster²⁹. A educação permaneceu regida por esta lei até 1946, quando uma nova constituição, ao tratar da educação nacional, reformulou as bases educacionais e estabeleceu a criação dos cursos primários em todo o país.

Ao trazer esta lei para o corpo da pesquisa, objetivamos pontuar a preocupação do Estado em estabelecer os caminhos da educação no Brasil, bem como aproximar um documento legal de dois séculos à atual realidade da educação, uma vez que ela se caracteriza como primeira e única lei geral para a instrução pública relativa ao ensino elementar no Brasil depois da independência e, conforme citado, até 1946.

²⁸ A Lei encontra-se, na íntegra, no Anexo A deste estudo.

²⁹ Método criado pelo inglês Joseph Lancaster (1778-1838). Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_metodo_lancaster.htm. Acesso em 15/05/2009.

Nomeada como Lei de 15 de outubro de 1827, ela foi outorgada por D. Pedro I e instituiu a criação de escolas de primeiras letras em todos os espaços mais populosos do Império³⁰. Os presidentes das províncias responsabilizavam-se por fazer cumprir a lei, gerir espaços escolares, admitir professores e remanejá-los quando necessário, além de determinar o currículo mínimo, a remuneração, os concursos e as premiações. A capacitação dos professores não aptos ao método adotado era obrigatória, porém ela ficava a cargo deles próprios.

Segundo a determinação legal, aos professores eram atribuídas as responsabilidades que seguem:

Art. 6º Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil.

Este conteúdo contemplava apenas os meninos; às meninas não se deveria ensinar noções de geometria, e a aritmética seria restrita às quatro operações básicas. Em lugar destes, as escolas para meninas deveriam contemplar conteúdos que privilegiassem conhecimentos úteis à administração do lar. Seriam instituídas escolas em todas as vilas em que estas se julgassem necessárias; contudo, para as meninas, as escolas estariam restritas às vilas mais populosas.

As escolas eram regidas pelos estatutos da época com relativa liberdade, desde que não se opusessem à referida lei e ao método Lancaster, com o qual nos ocuparemos na próxima seção a fim de pautar as condições de produção do discurso.

³⁰ Hoje, Ensino Fundamental.

2.2.1.1 O Método Lancaster³¹

O método Lancaster foi desenvolvido na Inglaterra, no final do século XVIII, pelo inglês Joseph Lancaster (1778– 1838), para ser aplicado em uma escola para crianças pobres, em Londres. O sistema de ensino ficou conhecido também como método de ensino mútuo ou monitorial por sua grande semelhança com o criado pelo pastor anglicano Andrew Bell (1753–1832). O método Lancaster alastrou-se pelo mundo com o intento de erradicar o analfabetismo, uma vez que atendia aos interesses da escolarização para todos.

Este método consistia basicamente na instrução coletiva, isto é, um único mestre instruía, com a ajuda de monitores, até mil alunos, os quais deveriam, em oito meses, dominar a leitura, a escrita, o cálculo e o catecismo, predominando o ensino da doutrina cristã, com metodologia baseada no ensino oral, na prática da repetição e da memorização. Os monitores eram alunos mais avançados e instruídos diretamente pelos mestres, que ensinavam ao seu grupo de discípulos. A atuação dos monitores dispensava grande quantidade de mestres, pois os alunos se dividiam em grupos menores sob a direção dos mais adiantados, instruindo a seus colegas, do mesmo modo como foram ensinados pelo mestre, horas antes.

Após o mestre, o inspetor desempenhava uma função também importante; ele deveria vigiar os monitores, entregar a estes e deles recolher os materiais de ensino, além de apontar ao professor os que deveriam ser premiados ou corrigidos. Os monitores coordenavam a instrução de todos os alunos e responsabilizavam-se pela organização minuciosa do método, desde o gerenciamento e a limpeza da escola até o aprimoramento de cada aluno, cuidando para que os alunos mais avançados ensinassem os outros e coordenando-os para que eles se corrigissem entre si.

O sistema de avaliação zelava pela formação de um indivíduo competitivo e motivado pela recompensa como mérito de aprendizagem, e sua responsabilidade também era atribuída aos alunos, uma vez que estes se avaliavam mútua e continuamente durante as tarefas. O método Lancasteriano pautava-se na manutenção da ordem, da disciplina e da obediência para a população livre e pobre.

³¹ Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_metodo_lancaster.htm>. Acesso em 15/05/2009.

Porém, para os que não se enquadrassem à filosofia do método, havia a previsão de castigos, cujos modos e instrumentos diversos eram caracterizados como morais, os quais nunca deveriam ser repetidos, mas sempre aplicados conforme a falta cometida.

A organização física da escola também se configurava como base para a eficácia do método. As aulas eram realizadas em espaços bastante grandes: sala única, quadrada, espaçosa e bem ventilada. Os alunos eram distribuídos de acordo com o aproveitamento e o mestre encontrava-se na extremidade, sentado em uma cadeira alta, com sua escrivaninha, sobre uma elevada plataforma, de onde poderia supervisionar as atividades. As aulas eram desenvolvidas em aproximadamente cinco horas diárias, divididas entre manhã e tarde.

A possibilidade de instruir um maior número de pessoas com poucos mestres, o baixo investimento para a prática educacional, o acesso facilitado à educação das classes mais baixas e o fato de nenhum aluno ficar desocupado durante as aulas foram as principais vantagens atribuídas ao método. No entanto, sua organização hierárquica leva alguns historiadores da educação a caracterizá-lo como mecânico, por possuir disciplina “meio militar e meio industrial”, uma vez que fomenta a competição entre os alunos e é imbuído do espírito militarista. Para nós, interessou contextualizá-lo para refletirmos sobre o modelo de educação formal desenvolvido no Brasil.

2.2.2 Reflexão sobre um modelo do discurso legal de 1827

Após a independência, a nação brasileira passava por um período de crise econômica. A produção interna já não atendia mais às necessidades de exportação; por outro lado, cresciam as importações de manufaturados, principalmente ingleses. Outro complicador era a necessidade de o governo imperial fazer empréstimos com a Inglaterra. Tais fatos apontavam para a urgência de leis que estabelecessem uma organização interna, impelindo o imperador D. Pedro I a outorgar a primeira constituição brasileira.

A educação também precisava colaborar com a organização da colônia. Sendo assim, em 1827, foi outorgada uma lei específica para este segmento, cujo objetivo era capacitar o sistema educacional a fim de produzir mão de obra que atendesse à demanda do comércio estrangeiro, o qual já se instalava em território brasileiro. Investir na educação seria uma estratégia para prover o Império de recursos que contribuíssem para remediar a crise e negociar com o mercado europeu.

A lei não só atendia a interesses político-econômicos do Imperador português, como também enobrecia sua imagem perante a população, já que se declarava defensor do império ao constituir escolas destinadas às camadas menos favorecidas. Tal ato configurava-se como reconhecimento das necessidades da população e visava o desenvolvimento econômico, capacitando pessoas para trabalhar em prol do crescimento do Império, o que beneficiava o imperador perante a burguesia local e o mercado europeu.

Na seção 2.2.1, tratamos das especificidades funcionais da Lei para, nesta seção, fazermos uma análise discursiva. Iniciaremos verificando a ordem discursiva em que está inserida, para isto, retomamos as palavras com as quais Foucault introduz o tema a ser tratado em sua aula inaugural no Collège de France (2004, p. 8-9):

Suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade.

Considerada a reflexão do autor, a materialidade linguística do documento em questão traz especificações de funcionamento de um aparelho do Estado. O documento fornece diretrizes referentes à constituição e à organização da Escola. Está previsto nele as posições discursivas que cada sujeito irá ocupar, bem como as relações de poder a serem praticadas na sociedade, as quais estão relacionadas às posições sujeito ali referidas.

Os artigos da lei preveem lugares discursivos, cujas posições sujeito estão imbuídas de poder por meio das atribuições previstas no texto. O discurso legal

constitui-se por alto nível de verdade, uma vez que a condição institucional lhe atribui poder. Neste caso, acresce que, ao ser colocado em circulação sob a posição sujeito do Imperador, ele “*controla, seleciona, organiza e redistribui*” a produção de novos discursos, funcionando como regulador das práticas discursivas.

As formulações abaixo integram o corpo do documento, nas quais verificamos certa regularidade em relação ao exercício do poder no funcionamento discursivo, isto é, as formulações atribuem poder às determinadas posições sujeito que serão ocupadas no exercício da lei.

Art. 2º Os Presidentes marcarão [...], podendo extinguir as que [...] e remover [...].

Art. 3º Os presidentes taxarão os ordenados dos Professores [...].

Art. 6º Os professores ensinarão [...].

Art. 7º [...] Os Presidentes proverão o que for julgado mais digno [...]

Art. 10. Os Presidentes ficam autorizados a conceder uma gratificação anual [...].

Art. 12. As Mestras ensinarão [...]; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho [...].

Art. 14. [...] Presidentes os poderão suspender [...].

O uso do tempo verbal, futuro do presente do modo indicativo, sugere o modo imperativo, delegando poder principalmente à posição de presidente das províncias, e também à posição de professor. Esse recurso linguístico suscita a adesão e a submissão ao discurso, operando como um instrumento controlador das novas práticas discursivas.

Contudo, verificamos ainda o exercício do poder operando como um jogo discursivo; isto é, ele não está preso às posições, mas funciona entre elas e ligado ao discurso. Ao determinar as atribuições de cada posição, o discurso é posto em funcionamento a partir de uma outra posição que se coloca em nível superior às demais. Temos, então, o discurso estabelecendo relações de poder entre quatro posições sujeito: a do Imperador, a dos presidentes das províncias, a dos professores e mestras, e a do povo reconhecido como súdito.

Tanto as formulações acima quanto a íntegra do documento produzem efeitos de poder e de verdade; sendo assim, vemos a necessidade de trazer as palavras de Foucault (2006, p. 179-91) para melhor entendermos as relações de poder estabelecidas no documento em análise.

Em sua obra, o autor pondera que o poder não existe enquanto matéria, mas como uma relação que constitui as práticas sociais e, conseqüentemente, o discurso, onde efeitos de poder produzem verdades, ao passo que estas verdades também produzem efeitos de poder. Temos em Foucault (2006, p. 180):

[...] somos submetidos pelo poder à produção da verdade e só podemos exercê-lo através da produção da verdade. [...] Por outro lado, estamos submetidos à verdade também no sentido em que ela é lei e produz o discurso verdadeiro que decide, transmite e reproduz, ao menos em parte, efeitos de poder.

Neste sentido, queremos apontar que o discurso legal em análise traz um efeito de poder que constitui as relações sociais, ativando a memória discursiva do sujeito colonizador e do colonizado, uma vez considerada a relação de admiração e de conseqüente submissão que o colonizado estabelece para com seu colonizador, aqui, no caso, representada pela posição sujeito do Imperador.

Conforme Marques discute em sua pesquisa (2007, p. 47-8), o discurso colonial produz efeito de sentido de apagamento histórico, situando o colonizado como um indivíduo superficial, alegre, mas indolente, e o colonizador em uma posição 'central': um sujeito politizado, racional e, portanto, prático. Deste efeito discursivo, o colonizado produz e fixa o sentido do colonizador como seu 'outro', ao qual, porém, não serve como referência.

A Lei Imperial exerce seu efeito de poder e de verdade, primeiramente, por ser um documento procedente do discurso legal; em segundo lugar, pelo efeito que o discurso colonial produz no sujeito colonizado, considerando sua excentricidade como um aspecto de submissão ao colonizador.

A próxima formulação que apresentaremos para análise ratifica o discutido acima. Nela há uma posição sujeito ideologicamente marcada pela relação de superioridade, além da menção ao colonizado como aquele que reverencia a posição sujeito Imperador. Segundo Foucault (2006), esse fato ocorre pelo discurso de verdade que atribui poder a um indivíduo que, assumindo uma posição institucionalmente reconhecida, faz valer seu discurso.

D. Pedro I, por Graça de Deus e unânime aclamação dos povos,
Imperador Constitucional e Defensor Perpétuo do Brasil: Fazemos

saber a todos os nossos súditos que a Assembléia Geral decretou e nós queremos a lei seguinte: [...] (Lei de 15 de Outubro de 1827)

Por se tratar de parte de uma lei, a formulação por si só já opera como discurso de verdade e demanda poder; acrescentamos que a figura social do Imperador, posição em nome da qual o documento se torna público, representa uma posição política cujas determinações devem ser acatadas. Em contraposição os efeitos de sentidos produzidos em “[...] *unânime aclamação dos povos [...]*” e “[...] *nós queremos a lei seguinte [...]*” atenuam esse poder institucionalizado na figura do Imperador.

O início do trecho constitui-se de sentidos produzidos a partir de pelo menos duas FDs diferentes. O discurso religioso, trazido à formulação, produz efeito de sentido à figura do sujeito Imperador como aquele que valoriza a fé cristã, a qual deve ser seguida pelo sujeito colonizado, uma vez que provém dos costumes da metrópole. Na construção linguística, esse discurso funciona como modalizador do poder instituído por uma figura social; entretanto, o efeito de verdade produzido por ele enfatiza o efeito de poder atribuído ao Imperador na formulação.

Além do discurso religioso, há na formulação um efeito de sobredeterminação³². Em “[...] *unânime aclamação dos povos [...]*”, a materialidade linguística traz a representação do desejo do outro, no caso, do colonizado. A referência ao querer do povo representa um efeito de sentido ideológico que fortalece o poder já instituído à figura social do Imperador. O trecho precede a apresentação da figura social do Imperador, de forma a consolidar o lugar de onde se fala e o que se fala na forma de Lei.

³² Sobredeterminação, segundo Houaiss (Disponível em: <<http://houaiss.uol.com.br/>>. Acesso em 28/01/2010):

“1 Rubrica: psicanálise. Fenômeno do psiquismo humano consistente no fato de que uma mesma formação do inconsciente (sintoma, sonho etc.) pode ser originada por uma pluralidade de fatores heterogêneos e, portanto, é passível de receber diferentes interpretações, simultaneamente verdadeiras;
2 Derivação: por extensão de sentido. Processo no qual uma mesma realidade é gerada por uma multiplicidade de causas;
3 Rubrica: linguística. Determinação do sentido de um termo por meio do contexto em que se apresenta.”

Essa apresentação é seguida pelos artigos, aos quais fizemos menção acima. Temos, abaixo, o trecho em que se determina o cumprimento da Lei e que encerra o documento.

Mandamos, portanto, a todas as autoridades, a quem o conhecimento e execução da referida lei pertencer, que a cumpram e façam cumprir, e guardar tão inteiramente como nela se contém. O Secretário de Estado dos Negócios do Império a faça imprimir, publicar e correr. Dada no Palácio do Rio de Janeiro, aos 15 dias do mês de outubro de 1827, 6º da Independência e do Império.

A posição sujeito Imperador decreta em nome do império que se cumpra a lei. Nesta formulação, é relevante destacarmos, de acordo com a análise dos artigos, o trecho: “[...] *a todas as autoridades, a quem o conhecimento e execução da referida lei pertencer [...]*”. Para Foucault (2006, p. 183-4), o poder não está localizado em lugares específicos e, portanto, funciona em feixes discursivos.

Os artigos da Lei fazem menção a determinadas posições sujeito como responsáveis pelo seu cumprimento, o que é reafirmado nesta última formulação por meio de alguns recursos linguísticos: “*Mandamos [...], que a cumpram [...] a faça*”. Contudo, segundo o posicionamento de Foucault (2006), destacamos que o poder não está centralizado na figura social a quem é determinado o cumprimento da Lei, e na de quem a determina, mas nas relações existentes entre os sujeitos do discurso, se considerado que os efeitos de verdade e de poder transitam entre as posições políticas e sociais no romper do acontecimento discursivo que tem por base o referido discurso legal.

Temos, então, este discurso funcionando entre as relações socialmente estabelecidas, desde a figura do Imperador, até a dos ‘súditos’ entre si. Sua efetiva circulação prevê interferência na economia e na política interna e, conseqüentemente, internacional, o que caracteriza uma implicação estabelecida por uma rede de poder atrelada ao saber que circula. Foucault (2006, p. 186) considera que toda relação de poder depende obrigatoriamente de formação, organização e circulação do saber.

Ainda com base em Foucault (2006), diferenciaremos soberania e disciplina para explicitar que, ao se relacionarem, estas vêm ao encontro de nosso propósito

aqui que é apontar o poder disciplinar implicado no discurso, conferindo-lhe efeito de verdade. Para o autor, a soberania exercida nos séculos XVI e XVII é pautada na relação de soberano, referindo-se à extração e apropriação pelo poder dos bens e da riqueza. Já nos séculos XVII e XVIII é inventada uma nova estratégia de poder, o poder disciplinar, que é pautado no controle dos corpos e não mais na soberania.

Segundo Foucault (2006, p. 198):

Temos por um lado uma legislação, um discurso e uma organização do direito público articulados em torno do princípio do corpo social e da delegação de poder; e por outro, um sistema minucioso de coerções disciplinares que garanta efetivamente a coesão deste mesmo corpo social.

O trecho suscita-nos a reflexão de que o discurso legal, aqui proposto para análise, exerce o poder pautado em soberania e em mecanismo de disciplina, através do qual o poder disciplinar determina a regulamentação de escolas em todo o Império. Todavia, a relação de poder exercida visa também à coesão dos corpos, a fim de favorecer as relações político-econômicas do Estado.

Os artigos 1º e 6º serão apresentados, pois verificamos que estas formulações aparecem nos discursos que circulam ainda hoje quando se discute sobre a função da escola contemporânea, o que retomaremos no próximo capítulo. O primeiro artigo determina a criação e a localização de escolas, enquanto o sexto deixa claros os conteúdos a serem ensinados nestas escolas.

Art. 1º Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverá (sic) as escolas de primeiras letras que forem necessárias.

Art. 6º Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil. (Lei de 15 de outubro de 1827)

O primeiro artigo determina a criação das escolas, atendendo à especificação da demanda populacional. A formulação remete-nos a uma ideologia política da escola como requisito para formação da massa populacional; isto é, prioriza-se a quantidade em detrimento da qualidade. Acresce deste artigo, o sexto, que estipula

os conteúdos a serem ensinados, quando mais uma vez verificamos o destaque ao ensino mínimo para todos.

A materialidade linguística aqui representa a educação com vistas à instrumentalização do sujeito, desconsiderando sua subjetividade. Podemos perceber tal mecanismo com base no conteúdo previsto nos artigos 6º e 12º, em especial, os quais representam a educação como um bem material a ser adquirido. Temos, assim, o início da educação formal brasileira focada em um sujeito considerado consciente.

Conforme já foi citado, na próxima seção, relacionaremos esta Lei a discursos que circulam hoje sobre o papel da escola. Se comparada à LDB de 1996, verificamos que os ideais do Império ainda permanecem explícitos ao estabelecer que a finalidade do Ensino Fundamental é capacitar o aluno a aprender, sobretudo a dominar a leitura, a escrita e o cálculo.

2.2.3 Representações contemporâneas da Instrução Pública no Brasil

As formulações³³ selecionadas para esta seção foram fomentadas a partir do questionamento sobre a importância da escola. Nelas, verificamos o funcionamento da memória discursiva, um pré-construído que traz ao fio do discurso um já-dito ressignificado em um novo acontecimento. Nas formulações³⁴ que seguem, percebemos certa regularidade no que diz respeito à função da escola se comparadas à Lei de 1827 e à LDB de 1996.

E. Para você, é importante frequentar a escola? Por quê?

A05. S2 - Bom... a escola:, é o primeiro passo (para a vida dum) do adolescente que está saindo assim... acho primeiro passo... primeira noção da vida...

³³ Visando a coerência estrutural do trabalho, apresentamos neste capítulo a análise que segue; entretanto, destacamos que explicitaremos sobre a constituição do *corpus* no início do terceiro capítulo.

³⁴ A letra "E" representa a pergunta feita por mim, enquanto entrevistadora; os alunos estão identificados pela letra "A" e um número que caracteriza a ordem em que foram entrevistados. Os segmentos estão identificados pela letra S e um número que caracteriza a ordem das respostas obtidas.

A06. S3 e S4 – É na escola que se aprende... é:: a **ler e a escrever**:: É::...a gente aprende é::... bastante coisas::...

A07. S1 - Sem os estudos... vejo lá fora quem não tem o estudo não é nada... e às vezes quem não tem... assim o **BÁSICO** também não consegue nada...

A09. S2 - A gente aprende pelo menos o **básico**... **escrever**::: **ler** e saber das coisas... por isso que eu acho importante...

A13. S4 - A função da escola... né... seja ensinar... educar os alunos... ensinar **a ler... a escrever**... ((riso))

A15. S2 – É o **lugar** onde a gente::... **aprende**::... o **necessário**...

A recorrência, apresentada nas formulações, sobre a função da escola remete-nos à primeira lei da educação, apresentada neste capítulo. Essa regularidade sugere uma posição sujeito interpelada pelo discurso legal, o qual representa a escola como um local cuja função é habilitar o indivíduo ao mercado de trabalho com vistas à sobrevivência econômica.

O termo *básico*, utilizado em duas das formulações apresentadas, tem seu efeito de sentido aproximado aos dos significantes ‘ler e escrever’, o que, a nosso ver, remete ao discurso da lei de 15 de outubro de 1827. Não deixaremos de nos remeter a Lacan (1998), quando diz que o inconsciente simboliza a representação de um significante, sendo assim, podemos dizer que em um novo acontecimento discursivo o termo produz um novo efeito de sentido a um já-dito.

Temos aí um exemplo de como a língua se movimenta na cadeia significante. Interpretando o mesmo termo, tomando por base a inscrição histórica da formulação, possível se considerada a memória discursiva, pode-se dizer que houve ressignificação do termo *básico*. Nesse caso, materializado nas informações: *quem não tem... assim o BÁsico também não consegue nada... / A gente aprende pelo menos o básico... escrever::: ler e saber das coisas...*

A repetição histórica apresentada remete-nos ao processo de ativação da memória discursiva, trazendo em um novo acontecimento discursivo formulações já construídas, as quais estão operacionalizadas por outras condições de produção. Tal reflexão nos leva a entender que o efeito de sentido produzido, constituído pela

ideologia político-econômica, significa a escola como um Aparelho Ideológico responsável pelo controle disciplinar da população.

Consideramos poder disciplinar, de acordo com Foucault (2006, p. 189-90), um mecanismo de autovigilância proveniente do confronto de duas linhas: a organização do direito em torno da soberania e o mecanismo das coerções exercidas pelas disciplinas, um poder ligado ao saber científico.

Queremos dizer que a noção de escola constituída no Brasil Império permanece como um já-dito recorrente nos discursos que circulam hoje sobre sua função. Isto nos faz refletir sobre a noção de poder disciplinar (FOUCAULT, 2006); conforme expusemos acima, temos um pré-construído determinado pela ideologia do Estado nacional que se mantém através dos séculos, apesar do desenvolvimento social, político e econômico pelos quais o Brasil passou.

De acordo com dados históricos que nos remetem à fase de transição entre a expulsão dos Jesuítas e a abertura dos portos, séculos XVIII e XIX, a educação brasileira foi direcionada ao domínio do Estado com o objetivo de capacitar pessoas para atender às necessidades trabalhistas do Império. Tal ação parece uma estratégia perspicaz e de efetivo cumprimento, uma vez que o Estado atravessava um momento carente de reestruturação político-econômica.

Para atender esta necessidade era preciso tornar os ‘corpos dóceis’ (FOUCAULT, 1987) por meio de uma lei que controlasse as ações da população e gerisse a necessidade imediata do Império. Na época, a medida trouxe resultados paliativos e, ainda hoje, esse discurso proporciona à escola exercício de poder disciplinar, quando, mesmo considerando todo o desenvolvimento social e econômico do país, persiste o discurso de que a função da escola é *ensinar o básico para atender às necessidades de desenvolvimento econômico*.

Essa reflexão leva-nos a outras formulações que obtivemos como resposta para a mesma pergunta, as quais mostram uma posição que produz sentido a partir do discurso econômico, fazendo menção à escola como *único instrumento capaz de preparar o indivíduo para o mercado de trabalho*. Neste sentido, observem-se as formulações que seguem:

E. Para você, é importante frequentar a escola? Por quê?

A01. S1 - Você vinu/ na escola você pode desenvolver::... e:: colher:: o que você... não... e plantar aquilo que você vai colher: num **futuro**...

A03. S2 - Porque tem... é... trabalho que precisa do::... ensino fundamental... Ahn... Do ensino médio...

A04. S2 - É... para um aprendizado e um **futuro** melhor... né...

A11. S2 - Acho que é daqui que a gente::... sai dizendo uma pessoa de verdade... daqui que a gente tira o fruto da gente assim... para você ser alguém na vida... eu acho que a escola é o lugar que a gente deve dar mais valor ()...

A12. S2 - Ah não sei... né... porque a escola... sei lá... pra todo lado é importante... porque sai a escrita a::... se aprende a escrever... a ler e sei lá você sai daqui já::... pronto para encarar o mundão...

Em A01 e A04, a importância da escola está associada à representação de *futuro*, formulação possível em uma FD que faça referência ao mercado de trabalho e, conseqüentemente, ao discurso econômico. A aproximação dos termos permite-nos dizer que A01 e A04 funcionam a partir de uma posição sujeito interpelada pelo discurso econômico. Para esse sujeito, a escola assume a imagem/representa o lugar responsável por capacitar o indivíduo para o mundo contemporâneo.

Referimo-nos aqui à ordem do imaginário por sabermos, de acordo com os autores estudados, que o sujeito é a representação de um significante para outro significante. Sendo assim, ele, interpelado pela ideologia do sucesso, faz representar os signos do mundo contemporâneo em um determinado significante, isto é, ele cria a imagem daquilo que caracteriza como sua necessidade representativa.

Considerando a importância da escola associada ao termo aprendizagem com vistas ao efeito de sentido produzido por *futuro*, percebemos que os termos *trabalho*, *fruto*, *sai 'dizendo' uma pessoa de verdade* e *mundão* formam uma relação de isonomia com o vocábulo *futuro*. Há implicada em *futuro* uma representação de

vida que supere a atual vivência social e econômica, ou seja, o termo implica desejo de uma condição socioeconômica melhor³⁵.

Ainda tratando da representação de *futuro*, expressa nas formulações citadas, sugerimos que o termo significa a partir de um discurso recorrente no período do Brasil Império, quando a educação nacional foi centralizada nas mãos do Estado com vistas a capacitar a população para atender às necessidades políticas e econômicas da época; cujo objetivo maior era proporcionar reestruturação e estabilidade ao país.

Temos nesse efeito de sentido o funcionamento da memória discursiva. As formulações apresentadas fazem referência à educação como força motriz para a reestruturação econômica que o sujeito, interpelado pelo discurso da mídia, busca. Tal como podemos exemplificar pelo excerto da reportagem de Bruna Borges, *Cursos da USP Leste em áreas conhecidas empregam mais, dizem alunos*, veiculada pela *Folha de São Paulo on line* em 04 de julho de 2010.

Os cursos universitários multidisciplinares que surgiram nos últimos anos podem ser divididos em dois, quando analisados do ponto de vista da **empregabilidade**: os que focam áreas tradicionais e os essencialmente novos. No mercado de trabalho, os primeiros são de longe os que apresentam maior absorção de recém-formados. (grifo nosso)

Queremos destacar que esse provável incômodo na busca de realização social é também decorrente de discursos que suscitam a necessidade de equiparação ou sobreposição da condição socioeconômica do outro, no caso representado pela comparação entre nações. Também exemplificado por meio da reportagem de Ana Okada, *Em 2009, Ideb do ensino médio estaciona; nota dos anos iniciais continua avançando*, veiculada pela UOL em 01 de julho de 2010.

Até 2021, o governo espera que os níveis fundamental e médio atinjam a nota 6 - média da educação nos países membros da OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico), que participam do Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Alunos, em inglês), tais como Alemanha, Canadá, Estados Unidos, Suécia, Finlândia, Coreia do Sul, Japão, Uruguai, Brasil, México e Rússia, dentre outros.

³⁵ Quando se trata da aprendizagem de língua inglesa, essa representação é ainda mais recorrente. Aspecto que trataremos na próxima seção.

A formulação que segue, em resposta à mesma pergunta sobre a importância da escola, parece-nos um resumo das anteriores, suscitando-nos a retomar as análises apresentadas até agora nesta seção para darmos continuidade à reflexão.

E. Para você, é importante frequentar a escola? Por quê?

A08. S3 e S5 - Ah... pro/ **futuro** e assim.... não só a **escola** o **ensino** que nela tem... né.... isso que é muito **importante**... (na **vida** de todo mundo)... que hoje em dia... o que **importa** é o **ensino**... né... pro/ **futuro**... pensar que a **escola** hoje em dia é uma **base**.. que o **ensino** ainda vem com a **faculdade**... **aperfeiçoamento** da **vida**... Isso... que no caso seria um **curso técnico** ou a **faculdade** para se **aperfeiçoar**...

Conforme dissemos, as formulações S3 e S5 de A08 produzem efeitos de sentido provenientes de FDs semelhantes às já discutidas nas análises anteriores. Constatamos também semelhança entre a posição sujeito assumida nesta formulação e nas anteriores, ademais a relação estabelecida entre *ensino* e *faculdade* pareceu-nos de bastante relevância por trazer ao fio do discurso uma nova posição sujeito, que produz efeito de sentido a partir de outras FDs.

A relação entre *ensino* e *faculdade* apresenta-nos dois pontos de análise. Por um lado, há uma posição sujeito interpelada por discursos de senso comum que caracterizam a escola como o local onde não se aprende o suficiente para as exigências do mercado de trabalho. Na mesma formulação funciona um outro discurso, também de senso comum, que sobrepõe a qualidade do ensino superior à da educação básica.

No entanto, podemos dizer que, apesar de senso comum, esse discurso também produz sentido a partir da publicidade de algumas instituições de ensino superior que associam o sucesso profissional ao nome da instituição³⁶. Em: *a escola hoje em dia é uma base... o ensino ainda vem com a faculdade... aperfeiçoamento*

³⁶ Trecho da carta de apresentação de uma instituição de ensino: “A criação do **Instituto Politécnico Universitário**, o primeiro centro de formação para o trabalho do país, no qual, em até dois anos e meio, o aluno pode obter o diploma de nível superior em áreas profissionais não contempladas pela graduação tradicional. Para proporcionar oportunidades de estágio, treinamento e emprego para seus alunos, a Estácio conta com a **Diretoria de Estágios e Empregos (Direm)** – setor que mantém mais de 16 mil empresas cadastradas e que, em 2006, até o mês de junho, ofereceu 10.136 vagas de emprego e encaminhou para estágio mais de 52 mil alunos.” Disponível em: <<http://www.estacio.br/clickprofissao/cadernos/Caderno%201%20-%20Artes.pdf>>. Acesso em 06/07/2010.

da vida... O sentido produzido é recorrente do funcionamento do discurso publicitário e dos discursos de senso comum sobre a ineficiência da educação nacional; bem como da reafirmação do discurso legal de 1827 de que a escola deve ensinar a ler e a escrever, sentido produzido nas formulações pelos termos *base* e *básico*.

Por outro lado, na valorização do ensino superior, a formulação apresenta um sujeito interpelado pela competição existente no mercado de trabalho. Há, imbricados na formulação, dizeres que produzem sentido a partir de FDs que nos remetem à qualificação profissional. Ainda assim, o trecho *o ensino ainda vem com a faculdade...*, a nosso ver, reafirma o discurso que professa sobre a pouca qualidade da educação básica; também alude ao discurso legal de 1827, artigo 6º - conteúdos a serem ensinados na escola, o qual parece constituir a memória discursiva do sujeito brasileiro quando produz a relação de pouca eficiência ao ensino básico.

Para analisarmos uma outra formulação em relação à importância da escola pública no Brasil, refletiremos sobre o conceito de heterogeneidade do discurso e do sujeito. De acordo com os estudos de Authier-Revuz (2004), tanto o discurso quanto o sujeito são constitutivamente heterogêneos. Considerado o discurso, podemos dizer que nenhuma palavra é neutra, mas habitada por dizeres outros que as constituem ideologicamente; por outro lado, se considerado o sujeito, segundo a perspectiva laciana, a heterogeneidade está na divisão, na clivagem desse.

A heterogeneidade constitutiva está além da análise linguística, é a ela que atribuímos os fundamentos deste trabalho ao investigarmos quais discursos constituem as formulações analisadas, dando margem à percepção da onipresença do outro nos discursos. Entretanto, a heterogeneidade mostrada funciona como uma forma de consciência do sujeito, uma estratégia para diferenciar o que julga ser o seu próprio discurso daquele que ele acredita ser do outro.

Para esclarecer a ilusão de consciência do sujeito ao tentar delimitar o seu discurso daquele que julga ser do outro, a autora trabalha com os conceitos de esquecimento de Pêcheux (2009), quando ideologicamente o sujeito se esquece de que não é a origem do dizer e, no nível enunciativo, mantém a ilusão de selecionar e reformular o seu dizer.

Essa concepção teórica permite-nos refletir sobre a formulação S4 de A13 que compara a qualidade da atual escola pública com um modelo anterior e também com a rede particular de ensino.

E. Para você, é importante frequentar a escola? Por quê?

A13. S4 - Meu... sei LÁ... não sei explicar... é::... por uma... agora me faltou palavras... ((riso)) vem tantas coisas na hora... mas só qui/... pela própria educação... pelo próprio... digamos **desperTar da mente humana...** a escola serve para isso... né... é um... como eu vou falar essa palavra... não sei explicar assim... acho que... com fato de ir para a escola... o fato escola por existir... ela deveria ser mais **valorizada hoje em dia como antigamente era valorizada...** principalmente a escola pública... era referência... hoje em dia não é mais referência... **a escola pública** pelo o que eu ouvi era::... meio que praticamente **uma escola particular**... né... eles tinham que tirar nota... eles eram obrigados a tirar nota... eles lutavam para ter aquela nota... né... então... escola particular anteriormente digamos... eu penso desse jeito... era escola... pra/ você paga para você passar... hoje em dia... digamos já não é isso... então ela deveria ter a importância que ela deveria ter antes... hoje ela deveria ter essa função... né... embora **a função da escola... né... seja ensinar...** educar os alunos... **ensinar a ler... a escrever...** ((riso)) a trabalhar em grupo digamos... a ter um... fazer com que a criança::... tenha:: já o contato... já saiba a... trabalhar a diferença do outro... (incluído) ela mesmo... **abrir mais a mente...** que é... ela serve meio como se fosse uma chave... meio que especial **abrir a mente...** tem uns que absorve... outros não... acho que é isso...

A aparente confusão na ilusória tentativa de selecionar palavras, cuidados para atribuir predicação à escola, faz da formulação um emaranhado de sentidos produzidos em diferentes FDs, isto é, para nós, os termos significam de diferentes maneiras de acordo com os discursos que constituem a formulação. Apoiamo-nos em Pêcheux (2009, p. 161) para dizer que a conflituosa negociação entre as FDs no processo de significação, nesta formulação, parece emergir no fio discursivo propondo ao sujeito uma negociação com o seu dizer e, neste sentido, recorreremos a Authier-Revuz (2004, p. 11-4) para dizer que o sujeito abre espaço para outros dizeres a fim de estabelecer uma unidade discursiva.

Por meio de pré-construídos que constituem a memória discursiva, a posição sujeito assumida compara a *escola de antigamente* com a contemporânea, quando afirma que esta não mais desempenha sua função como fizera outrora. A escola que 'funcionava' é posta em nível de equivalência à atual *escola particular*. A formulação é também constituída por outros discursos que produzem efeitos de sentido, como

formula a autora (2004, p.69, grifos do original): “[...] *todo discurso se mostra constitutivamente atravessado pelos ‘outros discursos’ e pelo ‘discurso do Outro’.*”

Reafirmamos, então, que a formulação A13. S4 significa a partir de uma grande variedade de discursos sobre a Escola Pública³⁷ que se entrelaçam e se complementam, num aparente jogo discursivo que ocorre inconscientemente e confere efeito de sentido à formulação. Porém, na ilusão de domínio da língua, o sujeito parece selecionar palavras que melhor expressem seu querer.

Retomamos o conceito dos esquecimentos 1 e 2, cunhado por Pêcheux e já apresentado no primeiro capítulo, pois é possível verificar na formulação que a posição sujeito assumida procura estabelecer relação com seu outro e que, ao mesmo tempo, há uma negociação com o próprio discurso. O sujeito parece selecionar os termos e afirmar que é este seu pensamento, o que é expresso na materialidade linguística como *eu penso desse jeito*, além de marcar aquilo que julga ser o discurso do outro, como em *pelo o que eu ouvi*.

É relevante destacar aqui que a formulação, na inerente ilusão de coerência do sujeito, postula o atual modelo de escola pública como não eficaz ao desempenhar sua função, enumerando-lhe atribuições que seriam efetivas, as quais, conforme citamos anteriormente, produzem efeitos de sentido a partir de outros discursos que constituem a memória discursiva do sujeito brasileiro.

A escola é o espaço físico no qual e sobre o qual os discursos analisados neste trabalho são formulados; por isso, discorreremos sobre ela, visando refletir sobre sua importância para a sociedade contemporânea. A partir das condições de produção da educação nacional e das análises até aqui apresentadas, e a fim de atender às especificidades deste estudo, que focaliza a aprendizagem de língua inglesa na rede pública, na próxima seção delinearemos a instituição do ensino de línguas nas escolas brasileiras – um processo gradativo desde o período da colonização até os dias atuais.

³⁷ Podemos citar alguns discursos oficiais como o da progressão automática, da função de ensinar a ler e escrever, do local de socialização e da inclusão social; bem como outros discursos populares, senso comum, da qualidade da escola dos anos 1960 e 1970, da valorização da escola, do local de preparar o indivíduo para a vida. Esses, ainda que de senso comum, também remetem a alguns discursos midiáticos e publicitários.

2.3 Ensino de línguas estrangeiras no Brasil

De acordo com o artigo *on line* da revista *Nova Escola*³⁸, o ensino de línguas estrangeiras no Brasil foi instituído desde a colonização, em 1500, quando a língua portuguesa era ensinada aos nativos em terras brasileiras como um idioma estrangeiro.

Em paralelo, referências históricas mostram-nos que o relacionamento entre Brasil e Inglaterra, por volta dos anos 1530 e 1654, viabilizavam à população local a aprendizagem de língua inglesa para participar do mercado de trabalho. Porém, em 1750, com a expulsão dos jesuítas e a proibição do ensino e uso do tupi, o português foi reconhecido como língua oficial da, até então, colônia portuguesa.

O alvará de 28 de julho de 1759 instituiu aulas de Gramática Latina e Grega, as quais eram ministradas ainda nos moldes jesuíticos e predominavam na formação dos alunos. Durante o período colonial, a língua francesa era ensinada somente nas escolas militares; porém, com a chegada da família real, em 1808, esse idioma e o inglês foram introduzidos oficialmente no currículo mediante o decreto de 22 de junho de 1809, assinado pelo Príncipe Regente de Portugal:

E, sendo, outrossim, tão geral e notoriamente conhecida a necessidade de utilizar das línguas francesa e inglesa, como aquelas que entre as vivas têm mais distinto lugar, e é de muita utilidade ao estado, para aumento e prosperidade da instrução pública, que se crie na Corte uma cadeira de língua francesa e outra de inglesa. (MOACYR, 1936, p.61).

A carta real, assinada por D. João VI, ainda em 1809, quando Jean Joyce, padre irlandês, foi nomeado professor de inglês, diz que:

[...] é necessário criar nesta capital uma cadeira de língua inglesa, porque, pela sua difusão e riqueza, e o número de assuntos escritos nesta língua, a mesma convinha ao incremento e a prosperidade da instrução pública. (MOACYR, 1936, p.62).

Depois da Proclamação da República, a partir de 1889, segundo o artigo, publicado na revista “Nova Escola” edição 214, *História do Ensino de Línguas no Brasil*, as línguas inglesa e alemã passaram a ser opcionais nos currículos

³⁸ Edição 214 - ago/2008. História do ensino de línguas no Brasil - projeto do programa de pós-graduação em linguística aplicada da Universidade de Brasília.

escolares; somente no fim do século XIX, após o afastamento de Benjamin Constant, elas se tornaram obrigatórias em algumas séries.

Entretanto, na década de 1930, o ensino de inglês no Brasil ganhou notoriedade sobre os outros idiomas, devido às tensões políticas mundiais que culminaram na Segunda Guerra Mundial, quando a Inglaterra perdia sua posição no mercado brasileiro para os Estados Unidos da América.

A reforma de Francisco de Campos, em 1931, introduziu mudanças não somente no conteúdo, mas principalmente na metodologia do ensino de línguas estrangeiras, aumentando a ênfase dada às línguas modernas em detrimento do latim. Quanto ao método, as mudanças foram mais significativas, introduzindo oficialmente o ensino das línguas estrangeiras através das próprias línguas. Esse recebeu o nome de 'método direto'.

A Reforma Capanema, ocorrida em 1942, durante o governo de Getúlio Vargas (1882-1954), com vistas à melhoria educacional, previa o ensino de Latim, Francês e Inglês no antigo Ginásio, e no Colegial, como era chamado, as duas últimas continuavam, e o Latim era substituído pelo Espanhol.

Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) retirou a obrigatoriedade do ensino de LE no Colegial e, nas quatro últimas séries do Ginásio, deixou a cargo dos estados optarem por sua inclusão no currículo. No entanto, a Resolução 58 de 1976 do Ministério da Educação resgatou parcialmente o ensino de LE Moderna nas escolas, quando foi decretada sua obrigatoriedade no Colegial.

Com a publicação da LDB de 1996, houve novas alterações no que diz respeito à obrigatoriedade do ensino de línguas, tornando-se obrigatório o ensino de um idioma estrangeiro na educação Básica a partir da 5ª série do Ensino Fundamental II. No Ensino Médio, no entanto, foi determinado que a obrigatória fosse escolhida pela comunidade, e uma segunda opcional.

A publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs de 5ª a 8ª séries, em 1998, listou os objetivos da disciplina para este nível e, em 2000, com a edição dos PCNs voltados ao Ensino Médio, a LE assumiu a função de veículo de acesso ao conhecimento para levar o aluno a comunicar-se de maneira adequada em

diferentes situações. A Lei nº 11.161 de 2005 instituiu a obrigatoriedade do ensino de Espanhol; entretanto, coube aos Conselhos Estaduais elaborar normas para que a medida fosse implantada em cinco anos, de acordo com a região.

O processo de inclusão de idiomas estrangeiros na grade curricular das escolas brasileiras configurou-se, mediante os dados históricos, como um processo político que visava atender aos interesses econômicos de cada época. Ainda serão pontuados, na próxima seção, dados culturais que corroboram tal afirmação.

2.4 Aliança cultural entre EUA e Brasil

Os registros históricos do início do século XX pontuaram importantes acontecimentos culturais que zelavam por aproximar a nação brasileira dos EUA. Intencional ou despretensiosamente, estes acontecimentos proporcionaram cultos à cultura e à língua americana, firmando a aceitação do idioma no currículo nacional, bem como uma certa apologia à cultura estrangeira.

A língua inglesa sempre esteve presente na história do povo brasileiro; o fato de o Brasil ter sido colônia de Portugal e este, por questões político-econômicas, submetido à Inglaterra, desenvolveu em território nacional a necessidade de se aprender o idioma. Com o passar do tempo, considerando-se o Brasil já independente de sua metrópole, as relações político-econômicas passaram a ser firmadas com os Estados Unidos da América, mantendo a necessidade e cultivando o interesse da população em aprender a língua inglesa.

Durante a Segunda Guerra Mundial (1933 a 1945), os EUA, governados por Franklin Delano Roosevelt, estabeleceram a Política da Boa Vizinhança (*Good Neighbor Policy*) com o intuito de fortalecer a nação por meio de alianças políticas com os países latino-americanos. Essa aliança consistia em negociação diplomática e colaboração econômica e militar com o objetivo de impedir a influência europeia na região, manter a estabilidade política no continente e assegurar a liderança norte-americana no hemisfério ocidental; em troca, eram oferecidos investimentos e venda de tecnologia norte-americana para os países latinos.

Tal estratégia, indutiva ao consumo e oportuna à visibilidade social, permitiu estreitar as relações culturais entre os EUA e América Latina, incitando o processo de identificação, uma vez que as conexões projetavam importância e sensibilizavam a população a inserir-se no espaço discursivo de língua inglesa.

Segundo Melo (2003), durante as décadas de 1920 e 1930, o Brasil passava por um período de construção da nacionalidade, no qual a música ocupava um importante papel. Foi quando ocorreram os investimentos culturais norte-americanos que, a nosso ver, participavam do processo de construção da identidade nacional, promovendo adesão à cultura e à língua americanas. O investimento em cultura caracterizou-se como estratégia política que tornava a língua agradável à percepção visual-auditiva, atendendo aos objetivos estabelecidos pela 'política da boa vizinhança'.

Esta política proporcionou a criação da personagem de histórias em quadrinhos Zé Carioca, quando Walt Disney, em turnê pelo Brasil, hospedou-se no Rio de Janeiro e, como expressão de sua admiração pelo local, desenhou a personagem que hoje representa mais do que um mascote carioca, mas um elo entre o Walt Disney World e o Brasil.

Melo (2003) apresenta outra expressão artística em nome da 'Política de Boa Vizinhança', Carmem Miranda, artista brasileira que foi convidada a viver e produzir músicas e filmes nos EUA por um determinado período. Chegando à América, em 1939, desconhecida e sem falar inglês, tornou-se, porém, em não muito tempo, conhecida como *Brazilian Bombshell*, a segunda atriz mais bem paga de Hollywood.

De acordo com a agência EducaBrasil³⁹, durante a Ditadura Militar (1964 a 1985), o governo brasileiro firmou parceria do Ministério da Educação (MEC) com a The United States Agency for International Development (USAID), um movimento político que reafirmava as já estabelecidas alianças entre os dois países. A fusão das siglas instituiu no Brasil o MEC-USAID⁴⁰, projeto conhecido pela instituição de acordos, formalizados pelo discurso oficial, os quais visavam o aperfeiçoamento do

³⁹ Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=325>>. Acesso em 14/07/2009.

⁴⁰ Verbete elaborado por Lalo Watanabe Minto para subsidiar o projeto.

modelo educacional brasileiro por meio de convênios de assistência técnica e de cooperação financeira à educação brasileira.

O projeto USAID previu a necessidade de que viessem técnicos americanos ao Brasil a fim de auxiliar nas reformas da educação pública, além de capacitar profissionais da área. Informações da HISTEDBR FAE/Unicamp⁴¹ revelam que estes, no entanto, muito mais do que preocupados com a educação brasileira, estavam ocupados em garantir a adequação de tal sistema de ensino aos desígnios da economia internacional, sobretudo aos interesses das grandes corporações norte-americanas.

A reforma do ensino proposta nos acordos estabelecidos, além de reorganizá-lo em primeiro, segundo e terceiro graus, instituiu a obrigatoriedade do ensino de inglês nas escolas regulares. Assim, nos anos 1970, o inglês passava a fazer parte oficialmente do currículo nacional. Líderes estudantis brasileiros discordavam da intervenção de um país estrangeiro nos assuntos educacionais brasileiros, originando diversos movimentos reivindicatórios, mas logo reprimidos.

Ainda em meio aos acirrados embates entre militantes e governo brasileiro, eventos culturais eram promovidos. Segundo informações da revista *on line* 'Poeira Zine'⁴², em 1974 o cantor Alice Cooper fez um *tour* pelo Brasil, onde realizou o primeiro grande show de Rock na América do Sul, contando com uma plateia de cento e vinte mil pessoas.

Ao enumerar estes eventos, quisemos destacar que a instituição da língua inglesa no Brasil foi um processo de interesses político-econômicos para o qual houve investimento das duas nações, visando que a população aderisse à aprendizagem da língua não como imposição, mas movida pelo gosto, fato ao qual recorreremos no capítulo de análise por verificarmos em alguns dizeres que dados culturais são valorizados como causa e/ou meio de aprendizagem de inglês.

Neste capítulo, apresentamos dados históricos e culturais que delinearam a educação brasileira, além de destacar a instituição da língua inglesa no currículo

⁴¹ Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_mec-usaid%20.htm>. Acesso em 14/07/2009.

⁴² Disponível em: <<http://www.poeirazine.com.br/pz5.html>>. Acesso em 28/10/2008.

nacional, a fim de refletir sobre ações políticas que promoveram a aprendizagem de inglês no Brasil. Também apresentamos análises ligadas às condições de produção aqui traçadas, com o objetivo de mostrar como a memória discursiva é ativada em discursos que tratam da escola pública.

No próximo capítulo, enfatizaremos a análise de formulações que façam referência à aprendizagem de língua inglesa em uma escola pública.

3 APRENDIZAGEM DE INGLÊS EM UMA ESCOLA PÚBLICA: Processo de identificação e interdiscursividade

O capítulo precedente permitiu-nos refletir sobre as condições de produção do discurso oficial da Escola Pública, bem como verificar que a instituição da língua inglesa no Brasil decorre de um processo de investimento político-cultural. Assim, neste capítulo, investigaremos a recorrência de alguns discursos que constituem o sujeito no processo de aprendizagem de uma LE.

Primeiramente, apresentaremos o *corpus* de pesquisa e a forma como este foi constituído. Feito isto, passaremos para os subitens de análise, os quais serão norteados pelas regularidades que pudemos observar no *corpus*.

Trabalharemos as análises sob a perspectiva do aporte teórico da AD, considerando as condições de produção do discurso da Escola Pública no Brasil e a importância cultural de uma LE para a escola. Visamos, assim, compreender as diferentes “vozes” presentes no discurso pedagógico e mostrar como elas produzem sentidos no processo de identificação do aprendiz.

Pretendemos, desta forma, propor uma reflexão sobre a aprendizagem de língua inglesa no Brasil, entendida como um movimento de identificação estabelecido a partir de efeitos produzidos por discursos, além do pedagógico, que interpelam e constituem o sujeito.

3.1 O *corpus* da pesquisa

O *corpus* de análise é constituído por um conjunto de sequências discursivas obtidas a partir de quinze entrevistas gravadas em áudio em setembro de 2008 e posteriormente transcritas, conforme se pode conferir no Anexo D.

A quantidade de alunos entrevistados foi definida a fim de privilegiar as três séries do Ensino Médio e as perguntas foram elaboradas visando abranger uma série de tópicos que consideramos relevantes para a pesquisa. É possível verificar,

no Anexo C, as perguntas de pesquisa e um modelo da ficha de identificação que cada aluno entrevistado preencheu.

Os sujeitos que participaram da pesquisa possuem o seguinte perfil:

Quadro 1. Perfil dos entrevistados

Sujeito	Sexo	Idade	Série	Empresa onde trabalha	Função	Curso Extraclasse
A1	F	16	1 ^o	-	-	-
A2	M	14	1 ^o	Oficina Mecânica	Pintura	-
A3	F	16	1 ^o	-	-	-
A4	M	16	1 ^o	Loja	Balconista	-
A5	M	17	1 ^o	Em domicílio	Aulas de música	Logística, informática, telemarketing
A6	F	15	1 ^o	Piperaltas	Auxiliar de produção	-
A7	F	17	2 ^o	Em domicílio	Manicure	Informática, auxiliar administrativo
A8	M	16	2 ^o	CEF / Juco	Assessor de cliente	Gestão empresarial
A9	F	17	2 ^o	-	-	Gestão empresarial
A10	M	17	2 ^o	Rede Forte	Empacotador	Hardware, informática, auxiliar administrativo
A11	F	16	2 ^o	-	-	Inglês
A12	M	18	3 ^o	SANHINDREL	Eletromecânico	-
A13	M	19	3 ^o	Terminal Rod. Tietê	Auxiliar de vendas	Inglês
A14	F	17	3 ^o	-	-	Auxiliar administrativo
A15	F	17	3 ^o	System Marketing	Telemarketing	Gestão empresarial, informática

Em resumo, temos quinze alunos: oito garotas entre 15 e 17 anos, das quais três trabalham e cinco fazem cursos extracurriculares; sete rapazes entre 14 e 19 anos, desses todos trabalham e apenas quatro fazem cursos extracurriculares.

Optamos por essa faixa etária por considerá-la um período de aparente transição na vida do jovem, quando ele, em fase final da educação básica, se prepara para o ensino superior e para o mercado de trabalho. Quisemos aproveitar essa faixa etária de intensa reconfiguração identitária para investigar os sentidos que a aprendizagem de língua inglesa produz para esse sujeito.

O critério de seleção dos alunos foi definido a partir da participação em aula. Procuramos alternar aqueles mais e menos participativos em aula a fim de obter um *corpus* de pesquisa com certa variedade nas sequências discursivas e que representasse a sala de aula como um espaço constitutivamente heterogêneo.

A princípio reunimos em uma sala de reunião um grupo de trinta alunos, sendo dois de cada sala, aos quais explicamos o trabalho que estávamos desenvolvendo, seus objetivos e a importância da participação de cada um para a conclusão da pesquisa; deixamos claro também que não havia obrigatoriedade de participação e que a entrevista não estava vinculada a qualquer atividade pedagógica da escola.

Explicadas essas formalidades, esclarecemos que precisávamos de apenas um aluno de cada sala e que todos ficassem livres quanto à colaboração. Deixamos claro, também, que as entrevistas seriam gravadas, mas suas identidades preservadas. Nesse momento, entregamos uma ficha de identificação a ser preenchida pelos alunos que aceitaram colaborar com suas entrevistas para este trabalho e informamos que, em momento oportuno, um a um seria chamado para conversarmos.

Em um outro dia de aula, fixamo-nos em uma sala onde teríamos certa tranquilidade para a realização desta atividade, e uma funcionária auxiliou-nos chamando e encaminhando cada um dos alunos selecionados até a sala onde estávamos. Nessa unidade escolar, ocupamos a posição de professora de inglês de boa parte dos sujeitos entrevistados, fato que tornou as entrevistas um pouco tensas no início. Tivemos algumas respostas breves, mas, no desenvolver dessas, um certo conforto parecia ocupar o lugar da tensão e, assim, obtivemos suas opiniões que foram fundamentais para a análise aqui empreendida.

3.2 O discurso sobre a escola e os processos de identificação

Por meio da análise, pretendemos investigar quais discursos ressoam nas falas dos sujeitos entrevistados. Refletiremos também sobre os processos de identificação, possivelmente experimentados pelo sujeito, com base em discursos que circulam sobre a aprendizagem de inglês na escola pública, uma vez que este é o local, considerado pelo senso comum, 'onde não se aprende inglês'.

Para isso, dividimos este capítulo em seções orientadas pelas regularidades verificadas no *corpus*.

3.2.1 Representações da aprendizagem de inglês na Escola Pública

Hoje, os discursos que circulam sobre a aprendizagem de língua inglesa na escola pública desconsideram qualquer investimento político-educacional e enaltecem o utilitarismo do idioma para o mercado de trabalho, além de atribuir uma suposta falta de qualidade a essa prática.

É recorrente o discurso de que na escola regular não se aprende inglês e os alunos entrevistados são também afetados por esse discurso. No entanto, encontramos certa contradição nas formulações quando citam que na rede pública aprendem o básico e que têm pelo menos uma noção, já que não podem pagar um curso de inglês onde ‘realmente’ aprenderiam o idioma.

As formulações abaixo foram obtidas como resposta à pergunta sobre a importância de se aprender inglês na escola; estas serão analisadas com o intuito de reconhecer sua interdiscursividade, além de conduzir a discussão para o aspecto político que representa o ensino de línguas estrangeiras no Brasil.

E. Para você é importante aprender inglês na escola? Por quê?

A13. S9 - Porque... porque **dependendo da função da outra pessoa...** eu acho que o inglês... ele faz um bucado de falta... né... além de ser uma... uma língua... digamos... **mundial... é global...** né... acho que dependendo da função... de onde você está... **o bASÍcãO já é o TUDO** é o que eu acho...

Na formulação S9 de A13, em um primeiro momento, o sujeito aluno refere-se à importância de aprender a língua inglesa em relação à função desempenhada por um indivíduo, citado na formulação como ‘outro’. A interdiscursividade do trecho permite que *função*, referindo-se a profissão, produza sentido a partir de discursos econômicos e mercadológicos. Temos, então, uma posição sujeito interpelada pela ideologia da ascensão social. O termo significa a partir da representação de aprender inglês como uma necessidade imposta pelo discurso do mercado de trabalho.

Na materialidade linguística, ‘*além de*’ introduz na formulação um já-dito incorporado ao discurso de senso comum. Por ser considerado um idioma internacional, a língua inglesa assume posição de destaque, pois, segundo o

discurso da globalização, proporciona maior e melhor relacionamento entre as pessoas e os países, garantindo sucesso pessoal em um mundo de interconexão.

O trecho final da formulação retoma a concepção de *função* aproximada a *lugar onde você está*, referindo-se mais uma vez à profissão desempenhada. A designação *bASlção já é o TUDO* faz menção à regularidade apresentada no *corpus* de que o conteúdo ensinado nas escolas públicas é básico, alude também ao discurso de visão utilitarista da língua, conforme apresentado no trecho da reportagem *Veja dicas para obter sucesso nas seleções de emprego em inglês* de Danilo Schramm, veiculada pela UOL – Notícias⁴³.

A posição sujeito assumida na formulação parece interpelada pelos discursos econômico, político e educacional, quando esses remetem à necessidade de aprender inglês associada ao mercado de trabalho, os quais são veiculados e corroborados pela mídia. Em contraposição, a formulação assume sentido a partir da FD da falta de qualidade do ensino de língua estrangeira na rede pública.

O trecho, *dependendo da função da outra pessoa...*, suscita-nos a pensar em um processo de identificação com a posição social ocupada pelo outro – ‘aquele que fala inglês’; corroborado ainda pelos termos *outra pessoa* e *você*. A identificação simbólica, segundo Lacan, ocorre por um efeito de desejo daquilo que falta no sujeito, esse efeito é produzido a partir de um significante, nesse caso, a profissão do outro, com o qual o sujeito parece se identificar.

Considerando que o ensino de línguas estrangeiras no Brasil teve seu início e posterior fortalecimento mediante aspectos político-econômicos determinados pelas então potências do continente europeu e americano, conforme discutido no capítulo anterior, acreditamos que esses discursos ainda produzam efeitos de sentido nas

⁴³ “As seleções de emprego em inglês têm sido cada vez mais utilizadas principalmente em empresas multinacionais. Para conquistar uma oportunidade de trabalho nessas organizações é necessário [...] estar preparado para uma entrevista totalmente no idioma. [...] Para conseguir bom desempenho nas entrevistas, o candidato não precisa necessariamente de fluência no idioma ou ter morado no exterior, pois no mercado corporativo entende-se que um candidato com nível intermediário possui condições de ser avaliado em uma entrevista em inglês. [...] O nível de conhecimento será exigido de acordo com a necessidade da vaga. [...] A entrevista servirá para avaliar o domínio na língua e também para obter informações sobre os valores e personalidade do candidato. Sendo assim, o conteúdo não irá diferenciar muito de uma entrevista em português.” Disponível em: <<http://noticias.uol.com.br/empregos/ultimas-noticias/2010/06/30/veja-dicas-para-obter-sucesso-nas-selecoes-de-emprego-em-ingles.jhtm>>. Acesso em 07/07/2010.

formulações que associam a aprendizagem de inglês ao sucesso profissional e, conseqüentemente, econômico.

As formulações abaixo também apresentam regularidade no que diz respeito à aprendizagem de inglês da escola pública como básica. É relevante apresentá-las para marcar a recorrência discursiva em relação à posição sujeito vista em A13, em que diferentes sujeitos sociais são interpelados pela mesma FI.

E. Para você é importante aprender inglês na escola? Por quê?

A1. S5 - Na escola a gente não **aprende mUito aquele inglês** como... vamos supor... a gente só **aprendi o básico...**

A8. S10 - Olha... inglês eu::... ((*mais tempo elaborando a resposta*)) é assim importante... porque **a gente tem que ter assim uma base** como eu disse... né ...mais... para isso tem os cursos técnicos para se aperfeiçoar... né... na escola geralmente é **uma base mesmo...** não se aprende **não tem como se aprender tudo durante um ano...** as aulas são poucas... né... as horas... não tem como... **é uma base mesmo...** mas é importante... uma língua... porque é uma língua muito falada... estrangeiramente... no mundo inteiro...

Em A1, os termos *só o básico* estão contrapostos a *aquele inglês*. O pronome demonstrativo faz referência a algo distante, produzindo, na formulação, efeito de sentido de algo de qualidade, quando contraposto ao advérbio de intensidade. Há em *aquele inglês* uma representação do discurso de senso comum sobre o valor do idioma atribuído ao nativo pelo 'domínio' que exerce.

Já em A8, o termo *base* é repetido três vezes e contraposto a *tudo*, com o intuito de quantificar a aprendizagem de inglês nas escolas. Esta representação, com destaque aos motivos apresentados como empecilho à aprendizagem, ecoa, por meio do significante *curso técnico*, o discurso publicitário dos institutos de idiomas⁴⁴, a que daremos maior ênfase na próxima seção. Pois esse, muitas vezes, associa a qualidade da aprendizagem aos recursos materiais, ao espaço físico e ao

⁴⁴ "Chega de falar ENROLÊS! Inglês de verdade é na Cultura Inglesa." <www.culturainglesa-sc.com.br>, "Fale inglês de forma automática – Entenda nativos com naturalidade." <<http://www.inglesagora.com/>> "Aprenda inglês! Cursos de inglês para todas as idades, em formatos diferenciados, de acordo com a sua necessidade. Aprenda a língua mais falada do mundo e tenha um Certificado Internacional." <<http://www.cna.com.br/>> - As publicidades encontram-se na íntegra no Anexo B deste estudo. Acesso em 07/07/2010.

número de alunos em sala, produzindo o efeito de sentido de que esses aspectos são os facilitadores para a aprendizagem.

As sequências: *não se aprende / não tem como se aprender tudo durante um ano... / as aulas são poucas... né... as horas... / não tem como...* provêm de discursos que consideram a escola como o local onde ‘não se aprende inglês’. A nosso ver, a denegação expressa uma espécie de negociação inconsciente com os outros discursos que constituem o dizer⁴⁵. Assim, as repetidas negativas anulam-se apontando para a possibilidade de aprendizagem.

A sequência discursiva representa um suposto insucesso do processo de ensino-aprendizagem como culpa do outro (neste caso, a escola enquanto instituição) que, segundo a formulação, não desempenha seu papel adequadamente. Para ausentar-se da suposta culpa pela não aprendizagem, o sujeito redireciona-a para a escola, atribuindo-lhe uma deficiência enquanto instituição governamental.

A nosso ver, a importância de aprender inglês produz efeito de sentido na formulação A8. S10, a partir do discurso da mídia, o qual generaliza essa necessidade. Se tomarmos o trecho: *mas é importante... uma língua... porque é uma língua muito falada... estrangeiramente... no mundo inteiro...* podemos aproximá-lo a uma das publicidades tidas como exemplo: *Aprenda a língua mais falada do mundo*⁴⁶. Sendo assim, temos na relação com o discurso publicitário a língua inglesa produzindo efeito de sentido de um ‘instrumento’ que possibilita a ‘participação no mundo globalizado’.

Tomamos nesse ponto o trecho de Christine Revuz (2006, p.228), no qual encontramos apoio para reflexão:

Qual é o estatuto desse inglês do qual nos é dito que é o veículo inevitável da comunicação internacional? É realmente a língua natural de uma comunidade social ou é um código construído a partir do princípio de menor denominador comum para usos tecnicamente, socialmente ou culturalmente delimitados? Aprender inglês é acender [sic] à diferença britânica, americana, neozelandesa etc., ou é dar-se os meios de partilhar com um grande número de pessoas os lugares

⁴⁵ A formulação remete-nos também à heterogeneidade discursiva, tratada por Authier-Revuz (2004).

⁴⁶ Essa é apenas uma amostragem de formulações recorrentes no discurso da mídia.

comuns científicos, econômicos, ideológicos que criam, além das diferenças nacionais, uma semelhança ancorada na hegemonia de um sistema econômico?

Conforme suscitado pela autora, para nós, a visão de língua inglesa que se tem em senso comum, e fomentada na formulação, é suscitada pelo discurso de um sistema econômico que privilegia a posição social de uns em detrimento de outros. A repercussão desse discurso gera a 'ilusão' de que falar a língua do outro é ocupar o lugar do outro, é participar de uma maioria que aparentemente possui certos privilégios sociais e econômicos.

Mesmo não tratando do sujeito aluno, mas do professor do ensino público, buscamos apoio no artigo de Carmagnani (2004): *Técnicas de Vigilância e Punição: o discurso da mídia sobre o professor e a escola*, para refletir sobre a ação da mídia⁴⁷ como um dispositivo de controle e subjetivação que produz um discurso de poder regulador.

No artigo, a autora discute o poder que esse discurso exerce sobre o sujeito professor, fragmentando ainda mais sua identidade quando dirige a essa posição a culpa pelo fracasso escolar. Nessa análise, não tratamos diretamente do sujeito professor, nem de culpa, mas destacamos que o discurso da mídia produz controle sobre o sujeito aluno, produzindo subjetivação à imagem do outro que ocupa o espaço discursivo de LE e, por isso, goza de 'privilégios', conforme suscitado por Revuz (2006, p.228).

Sendo assim, o sujeito aluno, interpelado pelo discurso da mídia, é submetido a um processo de identificação com o lugar do outro e reproduz a formulação: *a gente tem que ter assim uma base*, como uma verdade e, conseqüentemente, uma obrigatoriedade. No trecho, *tem que*, expressa o poder de controle do discurso da mídia e a subjetivação do sujeito ao assimilar esse discurso, uma vez que a própria mídia já produz efeito de verdade.

As três formulações, A1, A8 e A13, fazem referência à necessidade de aprender inglês como requisito para melhor colocação social. Isso ocorre devido ao

⁴⁷ Em especial notícias sobre os insucessos da aprendizagem na Rede Pública, baseados nos índices nacionais de aproveitamento, e nas publicidades da rede privada, também propagadas pela mídia, que corroboram essas afirmações.

destaque que alguns discursos, aqui exemplificados pelo da mídia, atribuem ao idioma. Percebemos também que a posição sujeito assumida em cada formulação, apesar de interpelada pela ideologia da completude, parece conformada com o ‘básico’ que se aprende na escola.

Conforme já apontamos, o discurso de que na escola se aprende apenas o básico⁴⁸ é recorrente, porém destacamos que o efeito de sentido produzido por este dizer só é possível se considerarmos que o discurso é constitutivamente heterogêneo, uma vez que *básico* nos remete a outros discursos; podemos exemplificar com o apontado no capítulo anterior, o discurso legal, e aquele que será mais bem trabalhado na próxima seção, o discurso publicitário. Authier-Revuz (2004, p. 69) afirma que:

Todo discurso se mostra constitutivamente atravessado pelos “outros discursos” e pelo “discurso do Outro”. O *outro* não é um *objeto* (exterior, *do qual* se fala), mas uma *condição* (constitutiva, *para* que se fale) do discurso de um sujeito falante que não é fonte-primeira desse discurso.

A formulação da autora relembra-nos a constituição do sujeito pela e na linguagem, considerado pela AD, o qual enuncia como fonte primeira do dizer, pois o esquecimento nº 1 (PÊCHEUX, 2009, p. 173), instância do inconsciente e de caráter ideológico, não lhe permite encontrar-se no exterior da FD que o domina, ocultando a retomada desse exterior que determina a FD dominante. Verificamos então que os sentidos são construídos historicamente por outros discursos que operam na interdiscursividade, atravessando o dizer, a despeito da vontade daquele que enuncia. A reflexão teórica é relevante por auxiliar-nos na constatação de que a heterogeneidade constitui todo e qualquer discurso.

Na próxima seção, analisaremos algumas formulações que produzem efeitos de sentido a partir de discursos que priorizam o ensino de inglês em institutos de

⁴⁸ Para nós este ‘básico’ caracteriza-se de forma complexa, pois consideramos a impossibilidade de medir conhecimento; contudo este significante produz sentido a partir dos discursos, trabalhados no capítulo anterior, que representam a escola como o local de aprender a ler e escrever, sendo assim um local cujas atribuições não permitem a inserção do sujeito no mundo letrado, apenas habilita-o a atender às necessidades primeiras sociais e econômicas. A formulação A15. S13 pode aqui ser ilustrativa de como este significante produz sentido no discurso: *eu acho que o Básico que é o verbo to be (...)*.

idiomas em detrimento dos cursos regulares. Enfatizaremos também o processo de identificação possivelmente experimentado pelo sujeito nessas situações.

3.2.2 Representações da aprendizagem de inglês em Institutos de Idiomas

Assim como já tratamos no primeiro capítulo, segundo Freud (1921), a identificação representa um laço emocional comum com o outro; esta afirmação do autor nos leva à reflexão sobre uma possível identificação do sujeito aprendiz com uma idealização do gozo do outro. Nesta seção, investigaremos em quais medidas pode ocorrer identificação do sujeito com o lugar ocupado pelo outro, falante de língua inglesa, a partir dos efeitos de sentido produzidos pelo discurso publicitário das escolas de idioma.

Quando tratamos de aprendizagem de um idioma estrangeiro é comum serem levantadas questões sobre a dificuldade para que isso ocorra, conforme aponta Revuz (2006, p. 213), “[...] é preciso reconhecer, a aprendizagem de línguas ‘estrangeiras’ se destaca primeiramente pela sua taxa de insucesso.” Contrapondo isso, reunimos, nesta seção, algumas formulações que apresentam regularidade no que diz respeito à aprendizagem de inglês ser efetiva apenas em escolas de idiomas.

Acrescentamos, com base nas formulações abaixo, que o discurso publicitário das escolas de idiomas constitui a memória discursiva do sujeito aprendiz, desencadeando identificação pelo suposto lugar que o falante de inglês ocupa e, conseqüentemente, colaborando para o desinteresse desta aprendizagem nos cursos regulares.

E. Fora os estudos regulares, você tem vontade de melhorar seu desempenho na língua inglesa, ou o que sabe já é suficiente? O que pensa disso?

A5. S32 - Bom... para mim **nunca tá bom** o que eu sei... **sempre quero melhorar ...e tem muita vontade de melhorar...** o que falta

é::... **qualificação**::... algum **outro curso** para... **reforçAR**... a **eugenia**⁴⁹ né...

A formulação A5. S32 apresenta, de acordo com os estudos de Lacan (1998), o sujeito do desejo, marcado pela incompletude, mas que anseia ilusoriamente pela completude. Fazendo menção à necessidade de aprimorar o conhecimento como uma consciência do sujeito empírico; ainda assim, torna-se curioso destacar que linguisticamente o trecho *sempre quero melhorar* está em primeira pessoa, diferentemente do que segue *e tem muita vontade de melhorar*, que foi expresso em terceira pessoa.

A aparente contradição linguística entre as pessoas verbais parece-nos um ato falho que ecoa uma representação do outro, cujo significante expressa a necessidade de melhorar atrelada ao lugar que o outro, falante de língua inglesa, ocupa. Assim, há nessa posição sujeito a ilusão completude, de acordo com o trecho *o que falta é::... qualificação::... algum outro curso para... reforçAR*... associado ao termo *eugenia*, para embasar essa afirmação.

Segundo Pêcheux (2009, p. 167), o sujeito identifica-se com a FD que o constitui, fazendo-o dissimular o interdiscurso no intradiscurso, isto é, à medida que o sujeito é interpelado por uma ideologia que o faz assumir determinada posição sujeito, ele ativa a memória discursiva e reproduz pré-construídos. Nesse sentido, podemos afirmar que há em A5. S32 marcas de diferentes pré-construídos constituindo o intradiscurso.

Procuraremos delinear essas marcas nos trechos a seguir: *nunca tá bom* está contraposto a *sempre quero melhorar*, discursos de senso comum, reproduzindo efeitos de sentido dos discursos da publicidade e do mercado de trabalho; *tem muita vontade de melhorar* parece-nos expressar uma identificação com o lugar do outro, por estar em terceira pessoa e por representar, de acordo com o sentido produzido na formulação, uma resposta à pergunta “quem sou eu?” como marca de sua identidade; *o que falta é::... qualificação::...* expressa efeito de sentido a partir do

⁴⁹ Eugenia – Houaiss (Disponível em: <<http://houaiss.uol.com.br/>>. Acesso em 28/01/2010):

“1 Rubrica: medicina. Teoria que busca produzir uma seleção nas coletividades humanas, baseada em leis genéticas;

2 Etimologia: lat.cien. *Eugenia* 'aperfeiçoamento da espécie via seleção genética e controle da reprodução”

discurso da mídia, reproduzindo os discursos político e mercadológico, ao justificar os altos índices de desemprego.

Para Lacan (1961), os significantes são representações que proporcionam a identificação simbólica, uma vez que eles produzem sentido a partir do discurso, fazendo o sujeito ressignificar-se no deslocamento de sentido de um significante. Assim, propomos que o processo de identificação que ocorre no sujeito a partir do discurso do outro o faz atribuir importância à aprendizagem de língua inglesa; como na formulação abaixo.

E. Você acha importante estudar inglês na escola regular?

A8. S11 Não... assim não... porque todo...**fora da escola** a maioria das pessoas **fazem curso de inglês... onde aprendem muito mais...**

A princípio, a formulação produz sentido de que as aulas de inglês na grade curricular não são importantes, uma vez que há outros lugares em que se pode adquirir esse conhecimento. Embora também em senso comum, percebemos que o discurso publicitário dos institutos de idiomas funciona aí dando sustentabilidade à formulação. Conforme indicado na nota 42, *Inglês de verdade é na Cultura Inglesa. Associa-se a onde aprendem muito mais.*

Há uma expressão de posição sujeito constituído pela FD que faz o discurso publicitário das escolas de idiomas significar contraposto aos discursos sobre a qualidade de aprendizagem nas escolas regulares; o sujeito é interpelado por uma FD que o faz assumir determinada posição sujeito e trazer para o intradiscurso elementos de uma construção imaginária, direcionando à aprendizagem de inglês uma representação imaginária de qualidade. Segundo Carmagnani (2001, p. 117):

[...] é interessante observar que eles ecoam os argumentos centrais das peças publicitárias, reforçando ou preparando o caminho para os mesmos. Entendemos que o que subjaz a todas essas produções é a ideia de que “todos concordam sobre o assunto”; há um consenso que é replicado em vários meios de comunicação de massa e em suas diversas formas de interpelar os sujeitos.

O discurso publicitário, com seu poder de verdade, faz o aluno acreditar que o lugar onde ‘realmente’ aprenderá inglês é esse que oferece benefícios além

daqueles do local em que estuda. A formulação A8. S11 apresenta regularidade em relação à anterior, A5. S32, também produzindo efeito de sentido de pouca qualidade do ensino de línguas em cursos regulares, o que é recorrente se a compararmos a algumas outras formulações.

Verificamos que A8. S11 apresenta identificação do sujeito com o outro a partir do efeito de qualidade de aprendizagem nos institutos de idiomas produzido pelo discurso publicitário, pois retoma a importância de saber um idioma estrangeiro em relação ao outro que também está em um outro lugar. Conforme Freud (1921)⁵⁰, este mecanismo é o da identificação baseada na possibilidade ou desejo de colocar-se na mesma situação do outro, mesmo que este outro não seja um sujeito empírico, mas uma representação do gozo do outro.

Na formulação há duas expressões que a nosso ver merecem atenção; **fora da escola a maioria das pessoas fazem curso de inglês... onde aprendem muito mais....** Os trechos em destaque apresentam um significante seguido de uma designação atribuída pelo sujeito. Na formulação, *fora da escola* representa um espaço discursivo contraposto àquele no qual a posição sujeito se localiza; a expressiva relação de pertencimento do sujeito a este espaço parece impossibilitá-lo de assumir uma posição no espaço discursivo da língua inglesa. O sujeito, identificado com a posição que assume, expressa a designação de um outro espaço discursivo, que não é o seu.

Em A8. S11, o termo *fora* é contraposto à escola onde o aluno estuda para designar a diferença entre os dois espaços discursivos, refletindo a impossibilidade de aprendizagem em um espaço em detrimento do outro. A mesma significação é verificada em A15. S9.

E. Você acha importante aprender inglês na escola regular?

A15. S9 - Porque assim... acho que... ((pausa longa pensando)) eu não acho que:... o inglês na escola... ele não é bem um... aprofundado... ele é algo que assim...tá/ bom... você aprende coisas mas que **lá fora** vai ser necessário... o que você aprende **aqui** não é o suficiente... pra/ **lá fora**... então **lá fora** de qualquer forma você tem que fazer:::... quer se especializar em alguma coisa... que é necessário inglês:::... você tem que fazer um curso **lá fora** porque

⁵⁰ *Psicologia das massas e análise do eu.*

aqui dentro acho que não é o:::... é importante mas não é... o que a gente aprende... não é o suficiente e eu acho... que é só isso...

Diferentemente de A8. S11, que designou o *fora* como o local onde se aprende muito mais, A15. S9 apresenta a diferença entre *fora* e *dentro* marcada pela repetição dos termos *aqui* e *fora*; a partir da formulação é possível compreender o efeito de sentido produzido por eles se considerarmos a relação de diferença que é estabelecida. O *aqui* é marcado pelo discurso da ineficiência no que diz respeito à qualidade, designado pela expectativa que se tem do *fora*.

O sujeito, interpelado pela ideologia do mercado de trabalho, veiculada por discursos que apresentam desenvolvimento socioeconômico atrelado ao conhecimento de um idioma estrangeiro, coloca-se em uma posição de não pertencimento a esse espaço se não fizer um curso de inglês em institutos de idiomas, o que é significado na formulação como o lugar do outro.

A formulação apresenta um processo de identificação do sujeito com os discursos político-econômicos, veiculados pela mídia, e publicitários de institutos de idiomas. Os primeiros produzem efeitos de sentido que destacam a necessidade de saber um idioma estrangeiro para participar de forma ativa do mercado de trabalho; enquanto os segundos se constituem para o sujeito como um discurso que possui efeito de verdade e, portanto, eficácia quanto ao processo de aprendizagem, proporcionando-lhe requisitos para ocupar a posição oferecida pelos primeiros.

No que se refere aos discursos político-econômicos (seção 2.2), a instituição do Mobral, em 1970, já previa a capacitação do indivíduo para reduzir os altos índices de analfabetismo do país e servir aos interesses econômicos da nação brasileira, mediante a promessa de suprir as necessidades financeiras do cidadão. Esse discurso produz efeito de sentido no trecho *o que você aprende aqui não é o suficiente... pra/ lá fora...* O sujeito, interpelado pela ideologia político-econômica, reproduz discursos de que o que se aprende na escola não é suficiente para ocupar um lugar de destaque social, o lugar do outro, daquele com o qual se identifica.

A análise fez-nos constatar que, interpelado pelo discurso publicitário dos institutos de idiomas, o sujeito é envolvido por um processo de identificação junto a esse outro que fala a língua inglesa e, 'em função disso', participa de outras

posições econômicas, conseqüentemente, sociais. Nesse processo de identificação, a qualidade do ensino oferecido em cursos regulares é contraposta à dos institutos de idiomas, de forma a desenvolver certa resistência à aprendizagem de LE no espaço que esse sujeito ocupa.

Vimos que esse processo é proporcionado e corroborado também pelo discurso político-econômico, o qual relaciona o desenvolvimento social àqueles que falam um outro idioma; ocorre, então, a desvalorização do sujeito brasileiro que não ocupa o espaço discursivo da LE.

Conforme citado no capítulo precedente e em decorrência da seção 2.4, lembramos que o discurso sobre a necessidade de aprender inglês é também constituído por investimentos político-culturais. Considerada a afirmação de que a língua é patrimônio cultural de um povo, quanto mais pessoas falarem uma língua, maior será a representação de poder dessa sobre as outras. Na próxima seção, analisaremos formulações que trazem implicados discursos que promovem a cultura como fator de motivação para a aprendizagem de inglês.

3.2.3 Representações da cultura como facilitadora da aprendizagem

Músicas, filmes e navegação na internet têm crescente reconhecimento como motivadores para a aprendizagem de língua inglesa no Brasil. Mediante o percurso discutido no capítulo precedente, sugerimos que o investimento político-cultural, portanto ideológico, ocorrido nesse país, seja motriz para que hoje a língua inglesa tenha tamanha notoriedade entre os brasileiros.

A cultura e a língua são os maiores representantes de um povo. Ainda que sejamos uma nação independente, é recorrente a sujeição do brasileiro ao outro, uma vez que sua língua foi trazida pelo colonizador e sua cultura, composta por muitos povos que vieram para cá no período de colonização, conforme discute Octávio Souza em *Fantasia de Brasil* (1994, p. 29-30). Acresce que o investimento da cultura norte-americana na América Latina, ocorrido principalmente no século XX, direcionou o interesse do povo para a língua inglesa.

As formulações abaixo apresentam trechos que produzem efeito de sentido a partir do discurso da cultura. Com base nelas, podemos dizer que a cultura sensibiliza o sujeito e incita-lhe uma nova percepção, caracterizada como uma identificação que o faz perseguir a aprendizagem de língua inglesa.

E. De que forma as aulas que você tem na escola auxiliam na sua vida?

A8. S31 - Por exemplo... se **tudo** que a gente vai fazer:... **alguma coisa**... a gente sempre tá vendo inglês aí porque:... se a gente abre um jogo ou alguma tela de **internet**... a gente tá vendo então a gente tem que ter uma noção **daquilo**... né... **alguma palavrinha** sempre pra/ ajudar.

A posição sujeito tomada nessa formulação associa a importância das aulas de inglês a 'tudo' o que se vai fazer. Ainda assim, o termo *tudo* é substituído pela expressão *alguma coisa*. O que, para nós, parece uma significativa redução da representação de *tudo*. Por fim, o efeito de sentido produzido por *alguma palavrinha* e por *alguma coisa* parece ser o mesmo. Conforme já discutimos em seções anteriores, a aprendizagem de inglês nos cursos regulares vem insistentemente associada à designação de básica.

Na formulação, os termos *tudo* e *alguma coisa* estão relacionados à *internet*. Verificamos uma posição sujeito interpelada pela ideologia da tecnologia, a qual produz efeitos de sentido a partir dos discursos da globalização e do mercado de trabalho que também, em senso comum, estão associados ao 'domínio' da língua inglesa. No entanto, na formulação, o discurso do mercado de trabalho não ecoa, uma vez que a referência que se tem de *internet* é *jogo*, associado então ao discurso do lazer.

Tudo representa os discursos que valorizam a LE como requisito essencial para um bom desempenho em sociedade; contudo, é seguido por *alguma coisa*, que reformula o efeito de sentido produzido na formulação por *tudo*. A substituição dos termos, caracterizada como um processo inconsciente, parece-nos uma negociação discursiva, conforme discutida por Authier-Revuz (2004, p. 71-2), que nos permite verificar a heterogeneidade constitutiva do discurso:

A heterogeneidade mostrada não é um espelho, no discurso, da heterogeneidade constitutiva do discurso; ela também não é “independente”: ela corresponde a uma forma de *negociação* – necessária – do sujeito falante com essa heterogeneidade constitutiva – *inelutável mas que lhe é necessário desconhecer*; assim, a forma “normal” dessa negociação se assemelha ao mecanismo da *denegação*.

No final da formulação, a posição sujeito reproduz a obrigatoriedade de saber alguma coisa para ajudar⁵¹. Isto é, percebemos discursos publicitário e midiático produzindo efeitos de sentido à formulação no que diz respeito à necessidade de saber inglês para imergir no mundo virtual. Essa necessidade vem ancorada a uma posição que, interpelada pela ideologia do Mercado, reproduz essa necessidade também como requisito para manusear os aparatos tecnológicos.

E. Quando ouve uma música, ou vê um filme em inglês, qual a sensação que você tem?

A10. S24. Dá vontade de entender... porque acho engraçado eles falando **inglês**... S26. Se eu soubesse falar **inglês**... S29. Só ia ficar ouvindo lá...

Ocorre, na formulação, a repetição do termo *inglês*. Sugerimos que o discurso da cultura confira-lhe efeito de sentido, uma vez que esta comumente se associa ao lazer. Acresce que a impossibilidade de entender a língua estrangeira, algumas vezes, suscita um certo incômodo, caracterizado pelo lugar da falta. No caso de A10. S24, parece-nos que ‘falar inglês’ proporcionaria participação em um espaço até então inacessível, marcado pelos trechos *Dá vontade*, *acho engraçado* e *Se eu soubesse*.

A repetição do termo *inglês* pode ser entendida como um significante que designa o meio para alcançar o lugar do outro. Dizemos também que este se relaciona com a possibilidade de entender/partilhar, no caso, do *filme* ou da *música*. De acordo com Lacan (1998), a idealização do gozo do outro desperta o desejo do sujeito de ocupar seu lugar.

E. Quando ouve uma música, ou vê um filme em inglês, qual a sensação que você tem?

⁵¹ Formulação reelaborada.

A14. S21 - Bom... **igual eu falei** quando eu conheço algumas palavras assim é **uma sensação muito boa** que sabe pelo menos o que **está se referindo...** o que está dizendo dentro da música... né... mas **é interessante tanto que eu gosto muito das músicas internacionais... é interessante... eu gosto...**

O aluno entrevistado quer descrever a sensação de compreender algumas palavras em inglês ao ouvir uma música no idioma. O início da formulação remete-nos ao esquecimento nº 2, segundo o qual o sujeito tem a ilusão de controle do dizer. O trecho *igual eu falei* faz referência a algo já citado. Ao analisarmos a íntegra da entrevista, o que melhor se aproxima de *uma sensação muito boa é deve ser muito bom* conforme consta em A14. S18⁵²; no entanto, as perguntas que suscitam tais respostas não caracterizam igualdade às formulações, justificando a não consciência do dizer.

A repetição dos termos *interessante* e *gosto* produzem efeito de sentido, complementando-se na tentativa de definir a sensação de compreender a língua do outro. Nas palavras de Kristeva (1994), o estranho que habita em nós, remete-nos a essa sensação de gostar daquilo que é do outro. Para Revuz (2006, p.215), “[...] o encontro com a língua estrangeira faz vir à consciência alguma coisa do laço muito específico que mantemos com nossa língua [...]”.

A reflexão da autora faz sentido a partir do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, conforme é discutido no artigo. Entretanto, trazemos suas palavras para refletir sobre esse gostar, expresso na formulação, que está associado a reconhecer algumas palavras, isto é, para nós, a boa sensação é o sentido que a língua do outro produz na língua ‘materna’ do sujeito em questão.

E. Quando ouve uma música, ou vê um filme em inglês, qual a sensação que você tem?

A15. S20 - Eu tenho desejo⁵³ de **entender** o que **a criatura tá falando...** o que **a pessoa tá falando...** dá RAlva porque eu **não**

⁵² E. Você já teve alguma experiência de ouvir alguém conversando em inglês?

A.14 S18. *Nunca mais adoraria ter... nossa deve ser muito bom.. deve ser muito legal ver a pessoa falando assim... nossa que interessante nunca ouvi... nunca tive a oportunidade assim...*

⁵³ A formulação, de acordo com as autoras, traz o termo *desejo* no senso comum, diferentemente do que consideramos para o desenvolvimento da análise. Trabalhamos com o desejo em seu conceito psicanalítico – aquele que habita o inconsciente do sujeito e é indestrutível, isto é, à medida que parece ser suprido, este se ressignifica de forma a sempre representar o vazio impossível de ser preenchido.

sei... **não** tô/ **entendendo** nada... dá raiva do que eu **não** tô **entendendo** nada do que **a pessoa tá falando**... aí então eu quero:::... quero **enTENDER**... **saber o que a pessoa tá falando** no filme...

Contrariamente à formulação de A14, em que o sujeito procura explicar e justificar que algo acontece em si ao ouvir uma música em inglês; A15, por meio de negações e repetições, parece travar um embate ideológico, uma espécie de negociação das sensações que a LE lhe causa. A hipótese formulada por Prasse (1997, p. 71) ajuda-nos a refletir sobre o enunciado.

O desejo pelas línguas estrangeiras, o desejo de aprender, de saber falar uma outra língua se alimenta de duas fontes aparentes que, no fundo, não passam de uma só: inveja dos bens e da maneira como gozam os outros, e inquietação por uma desordem, inquietação de não estar no lugar necessário, de não poder encontrar seu próprio lugar na língua materna, uma interdição necessária para situar o desejo.

A formulação A15. S20 parece-nos trazer duas posições sujeito diferentes, a do *desejo* contraposta à da *raiva*. Há então uma aparente inquietação movida pelo incômodo que o não acesso à língua do outro causa, uma espécie de *falta*. Segundo Carmagnani (2006), “[...] esta falta representa um vazio que aparentemente será preenchido pela língua do outro”. Esse lugar ocupado pelo sujeito expressa, conforme as palavras de Prasse, o desejo de aprender uma outra língua, de ocupar um outro lugar discursivo.

Embora não haja marcas aparentes, sugerimos que a inquietação, expressa na formulação, é também provocada por discursos, tais como o da mídia - na amplitude de seu poder de verdade e de persuasão, que promovem a língua inglesa como um objeto capaz de suprir requisitos necessários para que se ocupe o lugar do outro.

Nas quatro formulações apresentadas nesta seção, é possível notar a importância atribuída à aprendizagem de inglês, a qual produz efeito de sentido a partir dos termos *jogo*, *internet*, *música* e *filme*, aspecto recorrente em outras formulações que compõem o *corpus*. A identificação com a cultura americana, a nosso ver, está ligada à memória discursiva que constitui a identidade do sujeito

brasileiro; há implicada nesta memória a possibilidade de inserção no espaço discursivo de língua inglesa.

Nas formulações de A10, A14 e A15, os trechos, respectivamente, *acho engraçado eles falando inglês, é uma sensação muito boa que sabe pelo menos o que está se referindo e dá raiva do que eu não tô entendendo nada*, significam a partir da sensação de impossibilidade de ocupar o espaço discursivo da LE.

De acordo com a hipótese de Prasse (1997), mencionada anteriormente, essa impossibilidade é condição do desejo, o qual aparece simbolizado em sensações ao contato com a língua inglesa; há, então, um processo de identificação com o lugar ocupado pelo outro – daquele que tem acesso ao espaço discursivo de língua inglesa. Assim, a análise permite-nos refletir sobre a atuação da cultura no processo de sujeição do sujeito ao outro por meio da língua.

As formulações trabalhadas na análise, até este ponto, atenderam às regularidades discursivas a cujas condições de produção fizemos menção no capítulo precedente, sugerindo que a memória discursiva proporciona a retomada de um significante, ressignificado em uma nova cena discursiva. As análises permitiram-nos a reflexão de que discursos, como o legal, o cultural, o midiático e o mercadológico, produzem efeito de sentido quando se trata de aprendizagem de língua inglesa.

Na próxima seção, discutiremos o processo de identificação produzido a partir de alguns desses discursos, abordando alguns discursos que associam o conhecimento de LE ao poder de compra.

3.2.4 Representações da Língua Inglesa como um bem comercializável

Como já observamos nas seções 3.2.1 e 3.2.2, é recorrente a circulação de discursos que consideram o curso de inglês oferecido nas escolas regulares como básico; contudo, há outros discursos que constituem o sujeito e o fazem reproduzir o comodismo que alguns discursos atribuem ao sujeito brasileiro.

Mediante informações de que o ensino de inglês nos cursos regulares é *básico*, questionamos se é importante haver esta disciplina no currículo, ao que tivemos como resposta o discurso econômico produzindo efeito de sentido nas formulações que analisaremos nesta seção.

E. Você acha importante aprender inglês na escola regular?

A6. S20 - Tipo assim... tem muitas... muitas pessoas que **não podem pagar curso de inglês...** então na escola já uma ajuda...

A7. S8 - Acho que sim porque:::... às vezes tem gente que **não TEM condição de pagar curso**, mas assim... **o básico que a gente aprende...** nem muitos presta atenção... né... mas para (professor) tentar passar... se esforça... mas a gente **NÃO PRESta** muita atenção... ((riso))... **acho importante...sim**

A11. S12 - As pessoas que **não têm...** é:::... vamos supor... **condições para pagar um curso...** acho que pelo menos **o básico da escola já serve para alguma coisa...**

Estas formulações suscitam observações bastante interessantes. Se o aluno puder pagar, a aprendizagem é possível; caso não possa, o *básico* aprendido na escola já é uma ajuda⁵⁴. Essa representação da língua inglesa como um objeto a ser adquirido sugere interpelação do sujeito pelo discurso publicitário das escolas de idiomas.

No entanto, há implicado nas formulações um efeito de sentido produzido pelo discurso econômico que divide as classes sociais em dois grupos: os que têm acesso ao espaço onde 'realmente se aprende', formulação possível a partir do discurso publicitário citado na seção anterior, e os que devem aceitar o 'mínimo' ao qual têm acesso nas escolas regulares.

Verificamos nas formulações que o discurso econômico também produz um efeito de sentido de objeto à aprendizagem de uma LE, distinguindo aqueles que podem daqueles que não podem pagar pela aprendizagem. Neste caso, parece-nos possível associar o discurso capitalista, que valoriza a posse, ao discurso do sujeito brasileiro como acomodado e descrente de seu potencial, quando é atribuída àqueles, que não podem pagar, a designação de que *o básico já ajuda*.

⁵⁴ Conforme já discutimos na seção 3.2.1 deste capítulo.

Os trechos *muitas pessoas que não podem pagar curso de inglês... então na escola já uma ajuda..., tem gente que não TEM condição de pagar curso, mas assim... o básico que a gente aprende... acho importante...sim e pessoas que não têm... condições para pagar um curso... acho que pelo menos o básico da escola já serve para alguma coisa* em A6. S20, A7. S8 e A11. S12, respectivamente, produzem efeito de sentido a partir do estereótipo que se tem do sujeito brasileiro como aquele que aceita as características que lhe são atribuídas.

Marques (2007) recorre ao Mito do nativo indolente (The myth of the lazy native) para afirmar que, de acordo com a ideologia colonialista da época, o discurso colonialista produzia um efeito de sentido do colonizado como preguiçoso. Segundo o autor (MARQUES, 2007, p. 81), “Da perspectiva do colonizador, ecoam sentidos do povo brasileiro como povo relaxado, indolente, malicioso e lascivo.” Para nós, é importante citar o autor a fim de conferir o efeito de sentido de aparente conformismo, produzido nas formulações.

No entanto, também considerarmos a constituição ideológica do discurso, isto é, diferentes discursos produzem sentido nas formulações à medida que o sujeito é interpelado ideologicamente. Seguem alguns deles.

O discurso publicitário opera com vistas à ideologia capitalista da classe dominante, segundo a qual é necessário ‘ter para ser’. Sendo assim, as formulações produzem o efeito de sentido de que há escolas, cuja metodologia ‘garante’ aprendizagem da língua inglesa, desde que se pague para ‘adquirir esse bem’, para pertencer a esse lugar – o lugar do falante de língua inglesa.

Vemos que o discurso econômico também ocupa um lugar de relevância nas formulações. Temos a diferença dos níveis sociais expressa por aqueles que não podem/não têm condições de pagar para aprender inglês. Então, segundo as formulações em análise, para esses resta o ‘básico’ que aprendem na escola. O discurso econômico produz um efeito de sentido de impedimento de ocupar o espaço discursivo do falante de língua inglesa. Contraposto ao discurso publicitário dos institutos de idiomas que promete a aprendizagem àqueles que pagarem por ela. Segundo essa representação, o discurso publicitário dos institutos de idiomas

corroborar o discurso econômico, produzindo um efeito de sentido de veto à aprendizagem e, conseqüentemente, à possibilidade de ascender socialmente.

As formulações também produzem sentido a partir do discurso da falta, nesse caso, com ênfase à falta de recursos financeiros para aprender inglês e à falta desse 'bem' que possibilitaria ao sujeito o pertencimento a um outro nível social.

Refletindo sobre os discursos a partir dos quais uma formulação produz sentido, remetemo-nos à heterogeneidade discursiva (Authier-Revuz), às formas de subjetivação do indivíduo (Foucault) e ao processo de identificação (Lacan). Para nós, essas possibilidades constituem-se para que uma formulação possa significar. De acordo com Foucault (apud DREYFUS; RABINOW, 1983, p. 208-26), tanto as formas de objetivação quanto as de subjetivação concorrem para a constituição do indivíduo moderno como sujeito. Segundo Fonseca (2003, p. 26):

Já se afirmou que tanto os processos de objetivação quanto os processos de subjetivação concorrem conjuntamente na constituição do indivíduo, sendo que os primeiros o constituem enquanto objeto dócil e útil e os segundos enquanto um sujeito. Pode-se dizer que o termo "sujeito" serviria para designar o indivíduo preso a uma identidade que reconhece como sua, assim constituído a partir dos processos de subjetivação. Esses processos, justapostos aos processos de objetivação, explicitam por completo a identidade do indivíduo moderno: objeto dócil-e-útil e sujeito.

Sugerimos que o sujeito é envolvido em um processo de identificação a partir de uma representação atribuída ao falante de língua inglesa e, conseqüentemente, com o lugar que esse falante ocupa. Para nós, essa identificação está relacionada ao imaginário do aprendiz que reconhece na aprendizagem a possibilidade de ascender socialmente, de ocupar esse lugar imaginário. No entanto, outros discursos, como o econômico, o interpelam, delimitando os espaços sociais e as possibilidades de adentrar nas formações discursivas da língua estrangeira.

A identificação, de acordo com Souza (1994), singulariza o sujeito com ênfase no dizer. Relacionamos esse dizer à heterogeneidade discursiva para sugerir que, assim como vários discursos constituem o dizer, o sujeito passa por um constante processo de identificação, que o ressignifica continuamente em busca da singularidade. Assim, de acordo com as formulações analisadas ao longo desse capítulo, sugerimos que o sujeito aprendiz de língua inglesa tem esse idioma como

um significante que, segundo as interpelações às quais está sujeito, produz algumas identificações que o fazem perseguir essa aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática em sala de aula, como professora de inglês na Rede Pública, fez-nos avaliar que aprender inglês, para o jovem que está cursando o Ensino Médio, não representa apenas ampliar conhecimentos pelo gosto ou pelo 'prazer' dessa aprendizagem, mas está imbricado em outras representações de língua estrangeira.

Partindo dessa constatação, estabelecemos como objetivo investigar a concepção que se tem de Escola Pública e quais efeitos de sentido são produzidos por alguns discursos sobre a aprendizagem de inglês nesse espaço. Propusemo-nos, então, a um estudo sobre os processos de identificação que ocorrem com o sujeito, uma vez que baseamos nosso estudo na hipótese de que o sujeito, interpelado por diferentes discursos, a partir de um processo de identificação com relação ao falante de inglês, toma o idioma como um instrumento que lhe proporcionará ocupar o lugar desse falante.

Para realizar a análise, recorreremos à abordagem da Análise de Discurso em uma perspectiva transdisciplinar com a Psicanálise, à luz do trabalho de Jacques Lacan. Também abordamos os Estudos Culturais, sob uma visão pós-estruturalista de Stuart Hall, para quem a identidade é fragmentada, fluida e em constante transformação. Tivemos assim um construto teórico que nos permitiu investigar, por meio de uma análise discursiva dos dizeres de alunos, indícios de identificação do sujeito aprendiz com o espaço ocupado pelo falante de inglês.

Como uma das delimitações deste estudo foi o local de coleta do *corpus*, a Escola Pública, quisemos, a princípio, investigar as representações que se tem de educação pública no Brasil, o que nos levou, no segundo capítulo, a fazer um levantamento histórico sobre a constituição desse ensino no país, além de já empreender uma reflexão sobre a primeira Lei da Educação nacional e analisar algumas formulações sobre a educação pública hoje no Brasil.

A análise de trechos da primeira Lei da educação, de 1827, permitiu-nos refletir sobre o funcionamento discursivo de um documento legal, em específico, desse que está inserido em um contexto de Império regido por uma autoridade

portuguesa, cujos interesses funcionavam sob orientações de outro contexto político e econômico. Percebemos, com isso, a ocorrência de heterogeneidade no discurso da organização da educação pública nacional, isto é, em sua constituição, verificamos o funcionamento do discurso do colonizador, da economia e da política europeias.

Detectamos, imbricado no funcionamento discursivo do documento da Lei, relações de poder. Primeiro por seu caráter legal, conseqüentemente por ser promulgada em nome da figura social do imperador. Há de se considerar também que a materialidade linguística determina a outras posições sociais cumprir e fazer cumprir o que está previsto no documento, atribuindo poder às figuras sociais ali estabelecidas.

O documento também prevê o que deve ser ensinado e os requisitos mínimos dos locais para que se institua as escolas. Mediante os conteúdos legalmente previstos, constatamos, por meio da análise empreendida no segundo capítulo, que as formulações recorrentes sobre a importância da escola estão constituídas por esse pré-construído de que a escola deve ensinar a ler e a escrever, retomando o artigo 6º da Lei. No entanto, temos aí um deslocamento do efeito de sentido produzido no documento, ao ser retomado, *ler e escrever* associa-se ao termo *básico*.

Percebemos, então, que a representação que se tem hoje, em senso comum, da educação básica é que ela é mínima, isto é, segundo a análise das formulações, ela não atende aos requisitos do mercado de trabalho. Verificamos que o discurso do Brasil Império, de que a escola deveria preparar minimamente os cidadãos para atender a demanda da abertura dos portos, teve o seu deslocamento, próprio das condições históricas; o desenvolvimento social e econômico do país, no entanto, permanece funcionando e, nessas formulações, a escola ainda assume o sentido antes a ela atribuído.

Tal representação, possível se considerada a memória discursiva, produz efeitos de sentido à educação básica, à medida que o sujeito é interpelado pelo discurso publicitário das instituições privadas e pelo discurso do mercado de trabalho, bem como pelo discurso da mídia quando esta os veicula.

Visto que a identidade só pode ser percebida na diferença, o sujeito aluno, interpelado pelo discurso das peças publicitárias de instituições privadas de ensino, reproduz que, não sendo aquele o lugar onde estuda, o espaço ocupado por ele para esse fim não tem a qualidade daquele anunciado, o que o faz retomar o discurso da instituição sobre a instrução pública no Brasil, no qual a educação deveria atender às necessidades básicas da nação.

Em se tratando da importância da escola básica, o funcionamento desses discursos faz o sujeito representá-la com pouca credibilidade. Além disso, alguns discursos, como o do mercado de trabalho e o publicitário das instituições privadas de ensino, destacam que falar um idioma estrangeiro e ter noções de informática como essenciais para o sucesso profissional.

As análises do segundo capítulo nos conduziram à observação de que a representação do ensino regular com baixa qualidade tem fundamento na interpelação de ideologias da transposição de classes sociais por meio de determinados saberes. Sendo assim, no terceiro capítulo, desenvolvemos análises das formulações que enfocam as representações da língua inglesa, das quais percebemos que o aluno acredita que saber inglês lhe proporcionará benefícios econômicos.

Conforme nossa hipótese de pesquisa, detectamos que a heterogeneidade discursiva é também responsável pelos efeitos de sentido produzidos nas formulações, uma vez que diferentes discursos constituem o sujeito. Destacamos, então, para realizar as análises do terceiro capítulo, o discurso oficial da escola pública, o discurso político-econômico, o discurso da mídia e o discurso da cultura, por vermos maior recorrência desses.

Tomamos por base o discurso de que a escola regular é o lugar onde não se aprende inglês e verificamos que ele também produz efeito de sentido nas formulações analisadas. Ainda assim, como reunimos o *corpus* em uma Escola Pública, os discursos citados acima também produzem sentido nas formulações.

Constatamos na análise que a representação da aprendizagem de língua inglesa na Escola Pública é uma extensão da representação que se tem da escola

básica como um todo. De acordo com as formulações analisadas, o que se aprende de inglês na escola é 'básico' e, caso se queira aprender 'realmente', é necessário procurar outras instituições.

Compreendemos que o discurso publicitário dos institutos de idiomas, veiculado por diferentes mídias, interpela o sujeito e o faz acreditar que a aprendizagem ocorre nesses espaços. Igualmente, o discurso do mercado de trabalho e o discurso da mídia enfatizam a importância daqueles que falam inglês. Desta forma, o sujeito, também interpelado pelo discurso econômico, reproduz que a escola lhe ensina o *básico*, no entanto, já que não pode ter mais do que isso, esse *básico* já serve para alguma coisa.

Em oposição à representação constatada nas formulações da aprendizagem de inglês na escola pública como básica, observamos na análise que a representação dessa aprendizagem nos institutos de idiomas é de qualidade total. Essas instituições estão representadas como o lugar onde realmente se aprende inglês. Podemos dizer que tal representação ecoa dos discursos publicitários dos Institutos de Idiomas e do próprio discurso da qualidade da Escola Pública.

Enquanto o primeiro, mantido pelo discurso mercadológico, destaca a qualidade de aprendizagem em alguns espaços; o segundo, popularmente veiculado e por vezes corroborado pelo discurso da mídia, destaca a falta de qualidade de uma rede de ensino, justificada por diversas faltas – do aluno, do professor, da rede, do material, da carga horária. Enfim, em todas as justificativas, percebemos o funcionamento de outros discursos para que haja sustentação da formulação.

Apesar do espaço escolar, percebemos pela análise que a cultura possui uma representação de facilitadora da aprendizagem de inglês. Desde a década de 40, período em que os EUA programaram a "*Good Neighbor Policy*", a cultura adquiriu um papel significativo na mobilização populacional. Muitas das formulações analisadas remetem a filmes, músicas e internet como meios que facilitam e instigam a aprendizagem de inglês.

Temos, então, uma representação da língua inglesa como um bem a ser adquirido, porém que pode ser mais bem aprendido se utilizados alguns artifícios,

isto é, em algumas formulações percebemos a cultura representada como uma metodologia que poderia funcionar melhor do que outras.

Também verificamos o funcionamento do discurso da cultura em algumas formulações que estabeleciam comparação entre a escola regular e os institutos de idiomas, as quais representavam os institutos como locais onde a aprendizagem ocorre por utilizar músicas, filmes e acesso à internet em suas metodologias. Percebemos, mais uma vez, o discurso publicitário interpelando o sujeito e produzindo efeito de sentido, visto que as peças publicitárias recorrem a esses argumentos para venderem seus produtos.

Percebemos também a representação da língua inglesa como um bem comercializável. Algumas das formulações dão ao idioma o efeito de sentido de produto, uma vez que ele é representado como um bem que deve ser adquirido para alcançar diferentes posições sociais; no entanto, por vezes, a falta de dinheiro para pagar um curso em institutos de idiomas é representada como um fator que impossibilita adquirir esse bem que proporcionará outros benefícios – ‘a transposição de classe social’.

Nessas formulações, detectamos uma divisão de lugares sociais em ‘aqueles que podem’ e ‘os que não podem’ pagar para ter acesso ao espaço discursivo da língua inglesa. Percebemos também que, segundo as formulações, ‘aqueles que podem pagar’ terão acesso a ainda outros espaços garantidos pelo mercado de trabalho e, conseqüentemente, outras posições sociais. Entendemos que a língua inglesa é representada para o sujeito aluno como um instrumento que garante sucesso profissional e social.

Ao longo das análises, constatamos que o jovem brasileiro, aprendiz de língua inglesa, aspira ao espaço ocupado por aquele que fala inglês. Queremos destacar que esse espaço é uma construção imaginária (uma representação) possível a partir dos discursos que constituem o sujeito, alguns dos quais consideramos nas análises empreendidas no trabalho. Para essa posição sujeito, o outro é representado como aquele que ‘goza’ de benefícios possíveis apenas por sua habilidade de falar um idioma que lhe garante oportunidades diferentes daquelas às quais tem acesso.

Verificamos, então, que diferentes discursos interpelam o sujeito aprendiz de língua inglesa de forma que ele crie essa construção imaginária do que é ser um falante desse idioma e dos benefícios que essa posição proporciona ao outro. Nessa posição, o sujeito representa uma relação de identidade e diferença com esse outro, junto ao qual é envolvido em um processo de identificação.

Concluimos que a identificação do sujeito aprendiz de inglês ocorre a partir de uma construção imaginária do outro, representado por aquele que ao ocupar o espaço discursivo de língua inglesa terá benefícios econômicos e sociais. As análises desenvolvidas permitiram-nos observar como diferentes discursos colaboram para que essa identificação ocorra, uma vez que o sujeito simboliza os efeitos de sentidos produzidos pelos discursos em representações que caracterizam o falante de inglês como aquele que tem “privilégios” sociais e econômicos.

Visto isso, acrescentamos que, se a identificação é com o outro, isto é, com o lugar ocupado pelo outro e com os benefícios que tal lugar possa proporcionar, ela não garante que a aprendizagem de língua inglesa ocorra, pois, nesse processo, o idioma é representado como um instrumento que proporciona alcançar esse lugar. No entanto, essa é uma representação imaginária que não estabelece relação com a ‘realidade’ desse sujeito.

Sendo assim, percebemos que os discursos, pelos quais o aprendiz é interpelado e que produzem uma representação do falante de inglês como aquele que tem benefícios sociais e econômicos, proporcionam certa vulnerabilidade de interesses no que diz respeito à aprendizagem de inglês, uma vez que a representação não estabelece ligação direta com a identificação do sujeito. Esse se identifica com o gozo do outro e representa o idioma como um significante que proporciona esse gozo.

Para encerrar, retomamos a nossa hipótese de pesquisa, segundo a qual o sujeito, interpelado por diferentes discursos, a partir de um processo de identificação com relação ao falante de inglês, toma o idioma como um instrumento que lhe proporcionará ocupar o lugar desse falante. Observamos, porém, que alguns desses discursos, apesar de corroborarem com a representação do idioma como um instrumento, não garantem a resignificação do sujeito para ocupar o espaço

discursivo de língua estrangeira, uma vez que esse movimento demanda empenho e não estabelece relação com a representação criada pelo falante.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de estado. Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro: introdução crítica de José Augusto Guilhon Albuquerque. 10. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

AUTHIER-REVUZ, J. **Entre a transparência e a opacidade**: um estudo enunciativo do sentido. Tradução de Leci Borges Barbisan e Valdir do Nascimento Flores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

AZEVEDO, Fernando. O sentido da educação colonial. In: **A Cultura Brasileira**. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1943.

BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2005.

BERTOLDO, E. S. O contato-confronto com uma língua estrangeira: a subjetividade do sujeito bilíngüe. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Identidade e discurso**: desconstruindo subjetividades. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

BHABHA, H. K. The third space: interview with Homi Bhabha. In: RUTHERFORD, Jonathan (ed.). **Changing identities**. London: Lawrence & Wishart, 1990.

BORGES, Bruna. Cursos da USP Leste em áreas conhecidas empregam mais, dizem alunos. **Folha de São Paulo on line**. 04 de julho de 2010. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/classificados/empregos/761542-cursos-da-usp-leste-em-areas-conhecidas-empregam-mais-dizem-alunos.shtml>>. Acesso em 05/07/2010.

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. 2. ed. Campinas, SP: UNICAMP, 2004.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Lei nº 9.394. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 05/07/2009.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Núcleo de Estudos de Políticas Públicas em Direitos Humanos Suely Souza de Almeida. Disponível em: <http://www.nepp-dh.ufrj.br/educacao_imperio.html>. Acesso em: 10/02/2009.

BRASIL. Lei 5.373 de 15 de dezembro de 1967. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 12/07/2009.

CARMAGNANI, A. M. G. As escolas de línguas e o discurso publicitário: construindo o desejo da língua estrangeira. In: CARMAGNANI, A. M.; GRIGOLETTO, M. (Orgs.). **Inglês como língua estrangeira: identidade, práticas e textualidade**. São Paulo: Humanitas, FFLCH, USP, 2001. (p.111-133).

CARMAGNANI, A. M. G. **O discurso da mídia sobre línguas estrangeiras e o desejo do lugar do outro**. 2006, p. 413-21. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_062.pdf> Acesso em: 09/09/2009.

CARMAGNANI, A. M. G. Técnicas de vigilância e punição: o discurso da mídia sobre o professor e a escola. **Verso & Reverso**, Rio Grande do Sul, v. 2004/2, n. 39, p. 1-13, 2004.

CARNEIRO, N. P. **A educação no Brasil: avanços e problemas**. Disponível em: <<http://www.meuartigo.brasilecola.com/educacao/a-educacao-no-brasil-avancos-problemas.htm>>. Acesso em: 09/07/2009.

CASTILHO, A. T.; PRETI, D. **A linguagem falada culta na cidade de São Paulo**. Vol.II - Diálogos entre dois informantes. Organizadores: Ataliba Teixeira de Castilho e Dino Preti. Editor Queiroz, T. A. São Paulo: FAPESP, 1987.

CENTRO DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO DE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA DO BRASIL. CPDOC, Escola de Ciências Sociais e História da Fundação Getúlio Vargas. Disponível em: <http://www.cpdoc.fgv.br/nav_historia/htm/anos30-37/ev_relint_boavizinhanca.htm>. Acesso em: 14/07/2009.

CNA. Inglês Definitivo. Disponível em: <<http://www.cna.com.br/>>. Acesso em 07/07/2010.

CULTURA INGLESA. Disponível em: <www.culturainglesa-sc.com.br>. Acesso em 07/07/2010.

DICIONÁRIO INTERATIVO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA. Agência Educa Brasil. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=325>>. Acesso em: 14/07/2009.

DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. **Michel Foucault: beyond structuralism and hermeneutics**. 2nd ed. Chicago: The University of Chicago Press, 1983.

FERREIRA, M. C. L. A trama enfática do sujeito. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L. (Org.). **Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites**. São Carlos, SP: Clara Luz, 2007. p. 101-8.

FONSECA, M. A. A preocupação com o sujeito e o poder. In: _____. **Michel Foucault e a constituição do sujeito**. São Paulo: EDUC, 2003. p. 21-38.

FORBES, J. **Você quer o que deseja?** 5. ed. Rio de Janeiro: Best Seller, 2005. p. 194-205.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. 22. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. Tradução brasileira de L. F. de Almeida Sampaio. 11. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREUD, S. VIII Identificação. Psicologia do grupo e a análise do ego (1921). In. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**, Vol. XVIII. Tradução de Christiano Monteiro Oiticida. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda., p. 133-139, 1976.

GRIGOLETTO, M. **A resistência das palavras**. Discurso e colonização britânica na Índia. Campinas: Ed. da UNICAMP, 2002.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, S. Quem precisa de identidade? In. SILVA, T. T. da (Org.). **Identidade e diferença**. A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 103-33.

HISTEDBR. Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil", Faculdade de Educação – UNICAMP. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_metodo_lancaster.htm>. Acesso em: 15/05/2009.

HISTÓRIA DO ENSINO DE LÍNGUAS NO BRASIL. Projeto do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, edição 214, ago. 2008. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0214/aberto/mt_292230.shtml>. Acesso em: 28/10/2008.

INGLESAGORA.COM. Disponível em: <<http://www.inglesagora.com/>>. Acesso em 07/07/2010.

KRISTEVA, J. **Estrangeiros para nós mesmos**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LACAN, J. **Escritos**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LACAN, J. (1961-1962) **Seminário 9, l'identification**. Inédito. Disponível em: <<http://gaogoa.free.fr/>>. Acesso em 15/07/2009.

LAKATOS, E. V.; MARCONI, M. A. **Fundamentos da metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LEITE, M. P. S. Clínica da substituição – Clínica da conexão. In: **Ensino continuado 1998**. A Letra 7^a Aula. Disponível em: <http://www.marciopeter.com.br/links/ensino/letra/7_aula.pdf>. Acesso em: 09/04/2010.

LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. (Orgs.). **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas, SP; Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

MARQUES, L. O. C. **Representação e identidade**: uma análise de discurso de professores de inglês de escolas de idiomas. São Paulo, 2007. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo.

MAZIÈRE, F. **A análise do discurso**: história e práticas. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2007.

MEC-USAID: fusão das siglas Ministério da Educação (MEC) e United States Agency for International Development (USAID). Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_mec-usaid%20.htm>. Acesso em 09/07/2009.

MELO, R. V. **Fazendo a guerra, vendendo bananas**: EUA e Brasil na política de boa vizinhança. Brasília, 2003. 86 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Universidade de Brasília. Disponível em: <<http://www.universia.com.br/materia/materia.jsp?id=7409>>. Acesso em: 13/07/2009.

MOACYR, P. **A instrução e o império**: subsídios para a história da educação no Brasil - 1823-1835. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1936.

NASIO, J. D. **Lições sobre os sete conceitos cruciais da psicanálise**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

NOVO POEIRA ZINE: Alice Cooper no Brasil. Disponível em: <http://whiplash.net/materias/news_933/019597-alicecooper.html>. Publicado em 28/07/04. Acesso em: 28/10/2008.

OKADA, Ana. Em 2009, Ideb do ensino médio estaciona; nota dos anos iniciais continua avançando. **Universo Online – UOL**. 01 de julho de 2010. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/ultnot/2010/07/01/em-2009-ideb-do-ensino-medio-estaciona-nota-dos-anos-iniciais-continua-avancando.jhtm>>. Acesso em 05/07/2010.

ORLANDI, E. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 6. ed. Campinas: Pontes, 2005.

PAYER, M. O. Linguagem e sociedade contemporânea – sujeito, mídia, mercado. **Rua: Revista do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade da UNICAMP**, NUDECRI, Campinas, SP, n. 11, p. 9-25, mar. 2005.

PÊCHEUX, M. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. 3. ed. Campinas: Pontes, 2002.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi. 4. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2009.

PEDAGOGIA EM FOCO. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb10a.htm>>. Acesso em: 24/07/2009.

PRASSE, J. O desejo das línguas estrangeiras. **Revista Internacional: A clínica Lacaniana**, RJ, Paris, Nova York, Buenos Aires, ano 1, n. 1, p. 63-73, jun. 1997.

REVISTA NOVA ESCOLA. História do ensino de línguas no Brasil - projeto do programa de pós-graduação em linguística aplicada da Universidade de Brasília. Edição 214, agosto/2008.

REVUZ, C. A língua estrangeira: entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. Tradução de Silvana Serrani-Infante. In. SIGNORINI, I. (Org.). **Lingua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. 4. ed. Campinas, SP: Mercado da Letras, 2006, p. 213-30.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. Organizado por Charles Bally, Albert Sechehaye; com a colaboração de Albert Riedlinger; prefácio da edição brasileira Isaac Nicolau Salum; tradução de António Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SAVIANI, D. História da escola pública no Brasil: Questões para pesquisa. In: LOMBARDI, J. C., SAVIANI, D., NASCIMENTO, M. I. M. (Orgs.). **A Escola Pública no Brasil**: História e Historiografia. Campinas, SP; Autores Associados: HISTEDBR, 2005. (p.1-29).

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da (Org.). **Identidade e diferença**. A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 73-102.

SOUZA, O. **Fantasia de Brasil**: as identificações na busca da identidade nacional. São Paulo: Editora Escuta, 1994.

UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ. Disponível em: <<http://www.estacio.br/clickprofissao/cadernos/Caderno%201%20-%20Artes.pdf>>. Acesso em 06/07/2010.

UNIVERSO ON LINE – UOL. Veja dicas para obter sucesso nas seleções de emprego em inglês. Disponível em: <<http://noticias.uol.com.br/empregos/ultimas-noticias/2010/06/30/veja-dicas-para-obter-sucesso-nas-selecoes-de-emprego-em-ingles.jhtm>>. Acesso em 07/07/2010.

WEEDWOOD, B. **História concisa da Linguística**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2002, p. 125-28.

XAVIER, M. E. S. P.; RIBEIRO, M. L. S.; NORONHA, O. M. **História da educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994. (Coleção Aprender & Ensinar).

ANEXOS

ANEXO A - LEI DE 15 DE OUTUBRO DE 1827

ANEXO B - PUBLICIDADES

ANEXO C - PERGUNTAS PARA ENTREVISTA

ANEXO A - LEI DE 15 DE OUTUBRO DE 1827⁵⁵

Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império.

D. Pedro I, por Graça de Deus e unânime aclamação dos povos, Imperador Constitucional e Defensor Perpétuo do Brasil: Fazemos saber a todos os nossos súditos que a Assembléia Geral decretou e nós queremos a lei seguinte:

Art. 1º Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias.

Art. 2º Os Presidentes das províncias, em Conselho e com audiência das respectivas Câmaras, enquanto não estiverem em exercício os Conselhos Gerais, marcarão o número e localidades das escolas, podendo extinguir as que existem em lugares pouco populosos e remover os Professores delas para as que se criarem, onde mais aproveitem, dando conta a Assembléia Geral para final resolução.

Art. 3º Os presidentes, em Conselho, taxarão interinamente os ordenados dos Professores, regulando-os de 200\$000 a 500\$000 anuais, com atenção às circunstâncias da população e carestia dos lugares, e o farão presente a Assembléia Geral para a aprovação⁵⁶.

Art. 4º As escolas serão do ensino mútuo nas capitais das províncias; e serão também nas cidades, vilas e lugares populosos delas, em que for possível estabelecerem-se.

Art. 5º Para as escolas do ensino mútuo se aplicarão os edifícios, que couberem com a suficiência nos lugares delas, arranjando-se com os utensílios necessários à custa da Fazenda Pública e os Professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais.

⁵⁵ Disponível em: <http://www.nepp-dh.ufri.br/educacao_imperio.html>. Acesso em 10/02/2009.

⁵⁶ O economista Antônio Luiz Monteiro Coelho da Costa, especialista em cotação de moedas, fez a conversão dos réis, de 1827, em reais de 2001 (discutíveis): estima Luiz Monteiro que 200\$000 equivalem a aproximadamente R\$ 8.800,00 (isto é, a um salário mensal de R\$ 680, considerando o 13º) e 500\$000 a aproximadamente R\$ 22.000 (R\$ 1.700, por mês). Disponível em: <http://www.adur-rj.org.br/5com/pop-up/decreto-lei_imperial.htm> Acesso em 14/07/2009.

Art. 6º Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil.

Art. 7º Os que pretenderem ser providos nas cadeiras serão examinados publicamente perante os Presidentes, em Conselho; e estes proverão o que for julgado mais digno e darão parte ao Governo para sua legal nomeação.

Art. 8º Só serão admitidos à oposição e examinados os cidadãos brasileiros que estiverem no gozo de seus direitos civis e políticos, sem nota na regularidade de sua conduta.

Art. 9º Os Professores atuais não serão providos nas cadeiras que novamente se criarem, sem exame de aprovação, na forma do Art. 7º.

Art. 10. Os Presidentes, em Conselho, ficam autorizados a conceder uma gratificação anual que não exceda à terça parte do ordenado, àqueles Professores, que por mais de doze anos de exercício não interrompido se tiverem distinguido por sua prudência, desvelos, grande número e aproveitamento de discípulos.

Art. 11. Haverão escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessário este estabelecimento.

Art. 12. As Mestras, além do declarado no Art. 6º, com exclusão das noções de geometria e limitado a instrução de aritmética só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquelas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimento nos exames feitos na forma do Art. 7º.

Art. 13. As Mestras vencerão os mesmos ordenados e gratificações concedidas aos Mestres.

Art. 14. Os provimentos dos Professores e Mestres serão vitalícios; mas os Presidentes em Conselho, a quem pertence a fiscalização das escolas, os poderão suspender e só por sentenças serão demitidos, provendo interinamente quem substitua.

Art. 15. Estas escolas serão regidas pelos estatutos atuais se não se opuserem a presente lei; os castigos serão os praticados pelo método Lancaster.

Art. 16. Na província, onde estiver a Corte, pertence ao Ministro do Império, o que nas outras se incumbe aos Presidentes.

Art. 17. Ficam revogadas todas as leis, alvarás, regimentos, decretos e mais resoluções em contrário.

Mandamos, portanto, a todas as autoridades, a quem o conhecimento e execução da referida lei pertencer, que a cumpram e façam cumprir, e guardar tão inteiramente como nela se contém. O Secretário de Estado dos Negócios do Império a faça imprimir, publicar e correr. Dada no Palácio do Rio de Janeiro, aos 15 dias do mês de outubro de 1827, 6º da Independência e do Império.

IMPERADOR com rubrica e guarda Visconde de São Leopoldo.

Carta de Lei, pela qual Vossa Majestade Imperial manda executar o decreto da Assembléia Geral Legislativa, que houve por bem sancionar, sobre a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império, na forma acima declarada.

Para Vossa Majestade Imperial ver.

ANEXO B - PUBLICIDADES


culturainglesa-sc.com.br

CHEGA DE FALAR ENROLÊS

INGLÊS DE VERDADE É NA CULTURA INGLESA

Aqui você tem eventos culturais, quadros interativos, professores qualificados e o e-campus, com milhares de atividades para você estudar onde e quando quiser. Tudo isso com o know-how de uma empresa que há 75 anos ensina inglês de verdade. Venha para a Cultura Inglesa.

Início das aulas: 8 de março.
MATRÍCULAS ABERTAS.

 **Cultura Inglesa**

Floresópolis 48 3226 2696
Blumenau 47 3526 7272
Itajaí 47 3348 8999
Joinville 47 3417 6630

Aprenda inglês!

Cursos de inglês para todas as idades, em formatos diferenciados, de acordo com a sua necessidade.

Aprenda a língua mais falada do mundo e tenha um Certificado Internacional.

<http://www.cna.com.br/>

Inglês Agora - Seu [Curso de Inglês](#) na Internet - [Aprender Inglês é Fácil](#) - Falar Inglês é Preciso

FALE INGLÊS DE FORMA AUTOMÁTICA

Entenda **Nativos** Com Naturalidade



Você Não Precisa Memorizar Listas de Palavras

Você Não Precisa de Livros de Gramática

A verdade Sobre o Aprendizado do Inglês

Aprenda Inglês Não Regras Gramaticais

Aprenda com Métodos Comprovados

Aprenda Inglês com Facilidade



<http://www.inglesagora.com/>

ANEXO C - PERGUNTAS PARA ENTREVISTA

- ✓ Você acha importante ir à escola? Por quê?
- ✓ Qual é a sua matéria preferida? Por quê?
- ✓ Você gosta de inglês?
- ✓ Para você, é importante aprender inglês na escola? Por quê?
- ✓ Você gosta das aulas de inglês?
- ✓ Como poderiam ser as aulas para que vocês aproveitassem mais?
- ✓ Comente a sua participação nas aulas de inglês. De que forma você realiza as atividades de aula?
- ✓ As aulas de inglês da escola auxiliam na sua vida? De que forma?
- ✓ Qual outro contato você tem com a língua inglesa?
- ✓ Você conhece alguém que fala inglês, gostaria de encontrar ou conversar com alguém em inglês? Alguma vez já teve essa experiência, mesmo que seja por meio da internet?
- ✓ Você tem vontade de viajar para um país onde fale inglês?
- ✓ Atualmente, fora os seus estudos, você utiliza inglês para alguma coisa?
- ✓ Quando assiste a um filme ou ouve uma música em inglês, você tem curiosidade de entender no próprio idioma, gostaria de traduzir ou não se interessa? Por quê?

Ficha de identificação do aluno:

Nome: _____	Série: _____	Idade: _____
Trabalha: _____	Onde: _____	Profissão: _____
Faz cursos: _____	Quais: _____	