

O papel da mídia nas representações sociais da língua estrangeira como garantia de sucesso profissional e ascensão social

Deise Cristina de Lima Picanço
deisepicanco@gmail.com – UFP

Resumo

Este trabalho faz parte das reflexões suscitadas durante o desenvolvimento do projeto de pesquisa, que está em fase conclusiva, sobre os discursos e representações acerca da língua estrangeira e seu ensino na mídia impressa (Revista Veja, Jornais Folha de São Paulo e Gazeta do Povo - de 1985 a 2005) e na publicidade de rua (campanhas publicitárias de cursos e escolas de idiomas de 2006 a 2009). Para fazer esta pesquisa usamos como referencial teórico o conceito de vozes sociais, gêneros do discurso e dialogismo do Círculo de Bakhtin. Após a coleta de dados nos periódicos e campanhas publicitárias procedemos à análise, criando ao mesmo tempo categorias a partir das regularidades de sentido encontradas nos enunciados. Partimos do pressuposto de que o processo de subjetivação que cria representações da língua estrangeira, e os problemas que elas possam suscitar, são condicionados não só pela sala de aula e pelas atividades de interlocução necessárias fora dela, mas também pela forma como “dizemos a língua”. As várias vozes sociais que ressoam em nossa cultura, condicionam o modo de aproximação ou rejeição a metodologias de ensino, o que impede, muitas vezes, que a língua estrangeira tenha um papel formativo mais amplo.

Palavras-chave: Mídia. Ensino de línguas. Representações sociais. Bakhtin.

The role of media in the social representations of the foreign language as a guarantee of professional success and social mobility

Abstract

This work is part of the reflections which arose during the development of research project, in conclusion fase, on the discourses and representations of foreign language teaching at the press (Veja magazine, newspaper Folha de São Paulo and Gazeta do Povo - 1985 to 2005) and street's advertising (outdoors of campaigns courses and language schools from 2006 to 2009). In this research we use the theoretical concept of social voices, genres of discourse and dialogism Bakhtin Circle. After collecting data in journals and advertising campaigns we analyzed and created categories from the regularities of meaning found in the texts. For us the process of subjectivation and social representation of foreign language, and the problems presented for this are conditioned not only by the classroom and the activities necessary for interlocution outside the school, but by the way "we speaking about language", and by our conception of language. The various social voices that resonate in our culture conditioned our

relation with teaching methodologies, which prevents often a role educational wider for the foreign language like a school discipline.

Key words: Media. Language teaching. Social representations. Bakhtin.

Introdução

Compreender as representações sociais que circulam na sociedade contemporânea nos parece fundamental para pensarmos alternativas para os problemas de inclusão/exclusão de sujeitos, temas e conteúdos no campo educacional. Partindo desse pressuposto, estamos nos propondo neste trabalho a apresentar algumas das reflexões suscitadas durante o desenvolvimento do projeto de pesquisa intitulado “O discurso sobre a língua estrangeira e seu ensino na mídia impressa (1985 a 2005) e na publicidade de rua da cidade de Curitiba”¹, em andamento desde 2006.

A motivação para esta pesquisa foi o fato de percebermos nas escolas, nos alunos, nos estudantes universitários, inclusive do curso de Letras, as ressonâncias de um discurso que coloca o domínio de uma língua estrangeira como condição *sine qua non* para a ascensão social, a garantia de entrada no mercado de trabalho e, portanto, como elemento cultural de exclusão social. Alguns trabalhos, como os de Perin (2005), Dias (2006) e Dias e Assis-Petersen (2006), que estudam as representações sociais hegemônicas da língua inglesa na nossa sociedade, têm mostrado o quanto o domínio/não domínio de um idioma estrangeiro pode gerar práticas de exclusão sociais bastante complexas, embora não raramente partam de discursos genéricos sobre globalização, tecnologia, empregabilidade etc.

No momento, a pesquisa que estamos apresentando parcialmente aqui está na fase final de análise dos dados para publicação dos resultados. Para a sua realização, o projeto foi dividido em dois eixos. Um deles busca verificar quais são os discursos e representações acerca da língua estrangeira e de seu ensino na mídia impressa. Para isso catalogamos todo tipo de enunciado encontrado na Revista Veja e nos jornais Folha de São Paulo e Gazeta do Povo.

Os periódicos escolhidos foram selecionados (considerando suas particularidades) por serem considerados de ampla inserção social e apresentarem temáticas variadas sobre problemas centrais e/ou contemporâneos tanto do Estado do Paraná, como do Brasil e do mundo. Entre estas temáticas, consideramos estratégicas as que aparecem nos cadernos/seções

1 Este projeto contou com a colaboração de 5 bolsistas de IC/UFPR: 1 bolsa do Tesouro Nacional/UFPR nos dois primeiros anos; e 1 bolsa da Fundação Araucária/PR em 2008/2009. Os demais eram bolsistas de IC/Voluntária.

sobre cultura e educação porque mais frequentemente são elas que transitam em torno da questão da língua estrangeira e de seu ensino. No entanto, todas as seções desses periódicos foram investigadas, e as que tratam de temáticas como o cotidiano, emprego e turismo, também foram considerados espaços privilegiados para o aparecimento dos enunciados que nos interessavam. No caso da Folha de São Paulo e da Revista Veja consideramos importante o fato de possuírem uma grande inserção nacional, inclusive no Estado do Paraná. Embora nenhum jornal brasileiro hoje possa ser considerado periódico nacional, tanto a Revista Veja como a Folha de São Paulo são distribuídos na maior parte dos estados, especialmente os do Sul e Sudeste, que concentram 75% da circulação de jornais do país. A escolha do jornal Gazeta do Povo se deu pela ampla inserção regional, pois é distribuído para todas as regiões do Estado.

Para analisar e discutir os enunciados encontrados nesses cinco anos e meio de pesquisa, e duas décadas de periódicos analisados, partimos do pressuposto de que o processo de subjetivação e circulação de representações sociais sobre a língua estrangeira está condicionado não só pelas práticas mais comuns da sala de aula e pelas atividades de interlocução necessárias fora dela, mas também pela forma como *dizemos a língua* e também como definimos os processos de seu ensino-aprendizagem. É nesse conjunto de dizeres que fomos buscar as regularidades de sentido que a circulação dos enunciados acaba gerando, reificando algumas representações como hegemônicas. Nossa intenção, portanto, foi trabalhar esse processo de subjetivação linguística e pedagógica a partir das contribuições teóricas dos autores do Círculo de Bakhtin e de algumas reflexões vindas da sociologia da educação realizadas por Pierre Bourdieu.

1. As representações sociais em Bakhtin a partir do conceito de dialogismo e de vozes sociais.

Em nossa experiência de ensino de línguas na escola básica e na formação de professores de línguas estrangeiras no ensino superior percebemos que algumas representações dificultam a consolidação de um papel formativo mais amplo para a língua estrangeira como disciplina escolar e objeto cultural produtor de subjetividades e identidades. Estas representações, que condicionam o modo de aproximação ou rejeição a metodologias de ensino usadas na sala de aula, vêm da própria cultura escolar, que fixa conteúdos a partir de uma seleção de objetos culturais valorizados normalmente por um extrato social sem levar em conta a diversidade identitária dos sujeitos que compõem o campo educacional. Estes processos de

seleção, segundo Bourdieu, acabam potencializando os mecanismos de exclusão social tratando formalmente, de modo igual, quem é diferente. Dessa forma a escola privilegia, de forma dissimulada, quem já é privilegiado pela bagagem cultural familiar que o formou.

Embora a análise de Bourdieu tenha sido criticada por ser um tanto mecanicista na relação que estabelece entre a escola e a hierarquização social, não podemos negar que o autor levanta uma questão de extrema relevância para refletirmos sobre os processos de exclusão que ocorrem no interior da escola e da sociedade. Segundo Bourdieu (1998, p.53)

(...) para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sócias.

Ao levar em conta a importância de se desenvolver uma reflexão mais consistente sobre o *papel do outro no discurso*, ou seja, sobre a *heterogeneidade* no discurso, acreditamos que as reflexões dos pensadores do Círculo de Bakhtin sobre a *bivocalidade*, o *discurso reportado* e os *gêneros do discurso*, muito usadas para estudos relativos a temas como leitura, formação do leitor e aos processos de interlocução em geral, especialmente os institucionalizados, podem ser bastante produtivas para pensarmos as representações sociais sobre o ensino de línguas. Da mesma forma, buscamos na noção de *vozes sociais*, entendidas aqui como discursos, o suporte teórico-metodológico que nos possibilitou privilegiar a regularidade de sentido como objeto de análise, para além da quantificação dos enunciados encontrados. Concordando com Faraco (2003, p. 104), acreditamos que, “ao identificar enunciação e posicionamento axiológico, Bakhtin e o Círculo deram à teoria do discurso um interessante viés para a apreensão dos fundamentos da heterogeneidade discursiva, do processo de inscrição da história na língua e de sua dinâmica”.

É nesse sentido que serão feitas as reflexões acerca do discurso sobre a língua estrangeira (LE) na mídia impressa, considerando o recorte temporal das duas últimas décadas do século XX. No entanto, como não será possível aprofundar a discussão teórica neste trabalho, primeiro porque são muitas as possibilidades de se relacionar o pensamento do Círculo de Bakhtin com as teorias do discurso; e, segundo, porque o foco deste trabalho é a refração discursiva percebida na mídia sobre a LE e seu ensino, vamos apenas apontar as principais linhas teóricas que orientam nossa pesquisa.

Embora seja grande a profusão de textos sobre os autores, falar sobre o Círculo de Bakhtin de forma sucinta não é uma tarefa fácil, tal é a diversidade de questões postuladas e discutidas pelos seus diferentes autores. Além disso, ao lermos os textos desses autores não nos deparamos com uma formalização de método científico propriamente dito, mas com grandes diretrizes que podemos usar para construir um entendimento mais amplo das questões que queremos estudar. Assim, não faremos uma apresentação detalhada das ideias desses autores por imaginarmos, também, que elas já fazem parte de um repertório geral daqueles que se dedicaram, em algum momento, a estudar suas obras. Por outro lado, também consideramos ser possível, hoje, encontrar algumas obras de exegese publicadas no Brasil que possam abrir as sendas para aqueles que desconheçam seu pensamento. Portanto, abordaremos apenas alguns aspectos que nos interessam no sentido de mostrar as possibilidades heurísticas de trazer o pensamento do Círculo de Bakhtin para nos ajudar a pensar a cultura na contemporaneidade.

A concepção de linguagem elaborada pelos pensadores do Círculo não está demonstrada num único livro, e se estende do período inicial de sua produção, em 1920, até a dispersão do grupo, em 1929. Ela será retomada por Bakhtin, na década de 1950, que ampliará os debates do grupo sobre a *concepção dialógica de linguagem*. Pensando numa visão de conjunto, podemos dizer que o Círculo estabelece suas reflexões sobre linguagem entendendo-a fundamentalmente como um fenômeno de interação social.

Assim, é importante assinalar, em relação ao pensamento do Círculo, o fato de que, para seus autores, não interessam apenas os eventos interacionais em si (ou os enunciados materializados em si mesmos), mas aquilo que *neles* ocorre, ou seja, as *relações dialógicas* em sentido amplo. Bakhtin vai desenvolver o debate sobre as relações dialógicas ao discutir um tipo especial de relação, manifesta nos textos literários, em que ele centra sua atenção sobre a *bivocalidade*. Esse estudo possui uma proximidade conceitual grande com seu trabalho sobre *O discurso no romance* e o estudo do discurso reportado desenvolvido por Voloshinov em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*.

Sobre as relações dialógicas, Bakhtin (1997, p. 184) desenvolve uma belíssima reflexão no capítulo V de sua tese sobre Dostoiévski, explicando que elas podem ser percebidas não na palavra impessoal da língua (no sentido apenas linguístico-formal), “mas como signo da posição semântica do outro, como representante do enunciado de um outro, ou seja, se ouvimos nela a voz do outro”. Portanto, as relações dialógicas podem permear o interior do enunciado (mesmo aquele constituído por uma única palavra), desde que encontremos nele as vozes

sociais que se chocam dialogicamente. As relações dialógicas podem estar até mesmo em outros fenômenos, expressos numa *matéria sígnica não-verbal*, como “entre imagens de outras artes”, embora Bakhtin reconhecesse que tais relações não poderiam ser estudadas pela chamada metalinguística (ou translinguística)² (BAKHTIN, 1997, p. 184).

Amparados nessa perspectiva, analisamos não apenas o discurso verbal que compõe os enunciados arquivados durante a nossa pesquisa, mas também sua composição visual como texto. No entanto, o foco das nossas análises está nas relações dialógicas que estes enunciados estabelecem fazendo circular a vozes sociais que definem os objetos culturais sobre os quais dizemos o que dizemos. Para o Círculo de Bakhtin, os sujeitos envolvidos na interação dialógica não são entes autônomos e pré-sociais, mas indivíduos socialmente organizados e marcados por profunda e tensa heterogeneidade valorativa. Portanto,

na composição de quase todo o enunciado do homem social — desde a curta réplica do diálogo familiar até as grandes obras verbal-ideológicas (literárias, científicas, outras) [—] existe, numa forma aberta ou velada, uma parte considerável de palavras significativas de outrem, transmitidas por um ou outro processo. No campo de quase todo enunciado ocorre uma interação tensa e um conflito entre sua palavra e a de outrem, um processo de delimitação ou de esclarecimento dialógico mútuo. Desta forma o enunciado é um organismo muito mais complexo e dinâmico do que parece, se não se considerar apenas sua orientação objetual e sua expressividade unívoca direta (BAKHTIN, 1998, p. 153).

Outra questão importante a ser lembrada é que, para o Círculo, os eventos de interação e as relações dialógicas que esses eventos desenvolvem, “ocorrem sempre no interior das inúmeras esferas da atividade humana, desde as mais efêmeras do cotidiano até as culturalmente mais elaboradas” (FARACO, 2003, p. 107). Portanto, todo enunciado, no contexto bakhtiniano, está imerso numa rede de significações, materializada nos processos dialógicos da práxis humana, saturada de valores que emergem desses mesmos processos. Assim como em outras áreas, a imprensa escrita e a publicidade, como parte da esfera da comunicação, estão imersas num conjunto de valores que convergem e divergem entre si. Essas diferentes formas valorativas e avaliativas que constituem as esferas de atividade são

2 Ao fazer a crítica à linguística evidenciando sua especificidade no campo dos estudos da linguagem, Bakhtin propõe a criação de outra disciplina que fosse capaz de estudar a linguagem a partir de sua natureza sociointeracional e dialógica. Uma das traduções possíveis para o nome dado a essa disciplina por Bakhtin é *metalinguística* ou *translinguística*. A segunda opção seria mais adequada numa tentativa de evitar os problemas de se usar uma expressão já marcada no campo dos estudos linguísticos por outros sentidos.

atravessadas por diferentes *vozes* ou *línguas sociais* que caracterizam aquilo que o Círculo, de forma geral, denominou a *heteroglossia dialogizada*.

Segundo Faraco (2003, p. 107), a *heteroglossia* pode ser “caracterizada como uma espécie de guerra de discursos, em que estão em permanente tensão forças centrípetas (centralizadoras, monologizadoras, que tentam apagar ou submeter a heteroglossia) e forças centrífugas (que resistem à monologização e multiplicam a heteroglossia)”. Os enunciados, segundo os autores do Círculo, emergem no interior dessa guerra, nos pontos de tensão e nas fronteiras entre as tais *vozes sociais*. É nessa guerra discursiva pelo objeto discursivo normalizado que vamos encontrar os enunciados que analisaremos em seguida.

Ao entrar nessa guerra de discursos, o enunciado se constitui como tal ao possuir uma face voltada para o *dito* (o material verbal) e outra para o *presumido*. É o *presumido* que alça a significação ao horizonte social mais amplo (o não-verbal), e que funciona como uma espécie de senha para os processos de significação. O *presumido*, portanto, constitui aquilo que os participantes da interlocução conhecem e avaliam conjuntamente, um conhecimento e/ou um juízo de valor que os torna coparticipantes do mesmo processo e da mesma rede de significações. É o *presumido* que cria a ilusão da normalização dos sentidos e da transparência da linguagem materializada em enunciados concretos.

É preciso lembrar, no entanto, que, como parte integrante da rede de significações da comunicação humana, o enunciado não é a origem do sentido, pois é sempre um elo na cadeia da comunicação, uma resposta a outros enunciados (como os já-ditos) e uma antecipação de enunciados/respostas futuros (como os pré-construídos). Portanto, o enunciado bakhtiniano está sempre relacionado/condicionado por outros enunciados, anteriores ou posteriores a ele. Assim, ele é *heterogeneamente constituído*, pois contém sempre os enunciados ou fragmentos de enunciados de outrem, que compõem sua *bivocalidade*. É dessa forma que o enunciado é sempre atravessado pela *heteroglossia dialogizada* e só pode constituir-se no seu interior.

E é aqui que o discurso citado, como a forma de transmissão e apropriação da palavra alheia assume importância fundamental para compreendermos a heterogeneidade do discurso, embora essa importância tenha sido pouco reconhecida no âmbito dos estudos linguísticos. No entanto, para Bakhtin (1998, p. 140), para percebermos a importância do tema, “é suficiente prestar atenção e refletir nas palavras que se ouvem por toda parte, para se afirmar que no discurso cotidiano de qualquer pessoa que vive em sociedade (em média), pelo menos a metade

de todas as palavras são de outrem, reconhecidas como tais, transmissíveis em todos os graus possíveis de exatidão e imparcialidade (mais exatamente, de parcialidade)”.

Nas reportagens, depoimentos, peças publicitárias e anúncios sobre o ensino de línguas que vamos analisar na sequência, por exemplo, encontramos diferentes formas de apropriação da palavra do outro, assim como distintas maneiras de valorá-las, com destaques para alguns sujeitos do discurso e pouco espaço para outros. Assim, o que Bakhtin pretendia mostrar é que a apropriação da palavra alheia é sempre o resultado de uma tomada de posição valorativa e avaliativa, e as formas de transmissão do discurso de outrem dependem dessas inevitáveis relações socioaxiológicas.

É dessa forma que o tema dos *gêneros do discurso* pode servir para a ampliação da compreensão dos processos de desenvolvimento do exercício da função enunciativa e sua relação com a *memória discursiva* e a reiteração de representações sociais. Não é raro, por exemplo, que alguma notícia seja tomada como *verdade* apenas porque *saiu na imprensa*. Da mesma forma, a publicidade busca criar uma esfera de cumplicidade com o interlocutor, como quem compartilha um desejo inconfessável. Compreender essas e outras questões relacionadas à composição dos gêneros, no entanto, exige ficar atento às armadilhas da formalização que tem sido característica dos estudos do tema. Para isso, seria necessário entender que quando Bakhtin discute o processo de interação sócio-verbal através dos gêneros do discurso, seja ele uma reportagem, um publicidade ou anúncio, ele considera sempre dois interlocutores: o *primeiro*, que seria o autor da produção verbal (oral ou escrita), que se dirige a um *segundo*, que pode ou não estar presente no momento da enunciação, mas que sempre está no horizonte avaliativo do *primeiro*, podendo ser apenas seu contemporâneo, condicionando sua produção (oral ou escrita).

No entanto, Bakhtin também considera sempre que há um *terceiro* interlocutor, que não seria um ente místico ou metafísico, mas um interlocutor sempre implícito na interação, que não precisa estar necessariamente presente ou próximo, no sentido temporal ou espacial, do evento da interlocução. Esse *terceiro* interlocutor potencial decorre do fato de que “a palavra [a linguagem] quer ser ouvida, busca a compreensão responsiva, não se detém numa compreensão que se efetua *no imediato* e impele sempre mais adiante (de um modo ilimitado)” (BAKHTIN, 2000, p. 356). É assim que a linguagem, como prática social, conformada em tipos relativamente estáveis de enunciados, “entra num diálogo em que o sentido não tem fim

(entretanto ele pode ser fisicamente interrompido por qualquer um dos participantes)” (BAKHTIN, 2000, p. 357).

Assim, acreditamos que não seria impróprio dizer que, por um lado, o enunciado, para os pensadores do Círculo, é não repetível — o das enunciações entendidas como *eventos* enunciativos, como acontecimentos únicos. No entanto, analisado sob a ótica da *heteroglossia dialógica* ele torna-se potencialmente repetível, iterável e passível de ser analisado numa dimensão discursiva. É nessa perspectiva que nossa análise busca não apenas a repetição material, concreta dos enunciados, mas a sua dimensão discursiva pela reiteração/ressonância de sentido.

Essa condição paradoxal do enunciado decorre também do fato de que ele surge sempre em uma dada *esfera da atividade humana*, sob condições composicionais relativamente estáveis, concretizadas nos *gêneros do discurso*. Para Bakhtin (2000, p. 279),

a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. [...] Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*.

É nesse sentido que operacionalizamos o pensamento bakhtiniano dentro de uma teoria geral do discurso e das representações sociais. Assim como Bakhtin (2000, p. 287), acreditamos que “o estudo da natureza do enunciado e dos gêneros do discurso tem uma importância fundamental para superar as noções simplificadas acerca da vida verbal, a que chamamos o ‘fluxo verbal’, a comunicação etc., noções estas que ainda persistem em nossa ciência da linguagem”. Esse estudo, juntamente com todas as questões colocadas pela teoria do discurso, tem sido fundamental para questionarmos as nossas falsas ilusões acerca da *transparência da linguagem* e da garantia do *entendimento* em nossas pesquisas. Assim, para além de cada enunciado e das estratégias empregadas por seus autores, nossa análise busca mostrar que há uma interlocução inscrita na história, pois é móvel, e ao mesmo tempo inscrita na língua, pois se materializa em enunciados de tipos relativamente estáveis.

2. Os discursos sobre a língua e seu ensino numa perspectiva bakhtiniana

Encerrada a parte de catalogação iniciou-se a análise dos enunciados encontrados nos periódicos e na publicidade de rua que selecionamos como fonte de pesquisa. Catalogamos enunciados de distintos gêneros discursivos, embora fortemente recorrentes: peças publicitárias, anúncios, reportagens, quadrinhos, depoimentos, gráficos etc. Foram fichados e fotocopiados todos os enunciados encontrados, e foram fotografados aqueles em que o aspecto visual nos pareceu mais significativo, pois reforçavam a ideia do material verbal que compunha o todo do enunciado.

Embora nossa pretensão fosse realizar a pesquisa sobre duas décadas de publicação nos três periódicos, como tivemos acesso apenas ao arquivo da Biblioteca Pública do Paraná, conseguimos pesquisar apenas 14 anos da Folha de São Paulo (de 1992 a 2005), onde encontramos mais de 120 reportagens sobre questões relacionadas às línguas, seu ensino e as linguagens humanas de modo geral.

Do acervo da Revista Veja, como o arquivo da Biblioteca está praticamente completo, conseguimos realizar os 21 anos de pesquisa (de 1985 a 2005), assim como da Gazeta do Povo, totalizando mais de 500 fichas onde foram catalogadas reportagens, anúncios, campanhas publicitárias etc.

Paralelamente a essa parte da pesquisa, fotografamos também a publicidade de rua dos anos de 2006, 2007 e 2008. A maior parte das campanhas publicitárias de escolas de idiomas ocorre em períodos muito definidos, como início e final de semestre letivo, incluindo os intensivos de férias. Assim, era bastante comum encontrarmos outdoors muito próximos entre si nas ruas e logradouros, especialmente nos bairros de classe média. Nos bairros mais distantes apenas nas vias principais se viam outdoors com publicidade de escolas mais caras. As escolas que possuem franquias, no entanto, por serem mais acessíveis, espalham suas campanhas por toda a cidade, com campanhas mais dirigidas, dificilmente na língua estrangeira, estratégia comum das escolas mais voltadas para a classe média ou média alta. Nas ruas, além dos outdoors, foram encontrados anúncios em placas, paradas de ônibus, cartazes e folhetos.

Entre os vários enunciados encontrados, conseguimos visualizar algumas regularidades de sentido que se caracterizam por apresentar uma concepção formalista de linguagem e associarem o seu aprendizado ao sucesso imediato no âmbito profissional.

Outras nos mostram o quanto essa forma de pensar a língua estrangeira gera expectativas com o seu aprendizado, que deve ser rápido e eficiente, independente de quem são os aprendizes, de sua experiência linguística ou de sua formação valorativa. Assim, a língua é apresentada como um objeto mágico, capaz de mudar ritualisticamente a vida das pessoas.

Esta concepção formalista de língua, que a reduz a um objeto, repetida tantas vezes, cria, ao mesmo tempo, o desejo e a ilusão de que é possível dominá-la em pouco tempo e de forma definitiva, como se ela fosse um construto pronto e acabado, um conjunto de palavras e regras fixas.

É dessa forma que muitos dos nossos alunos se aproximam da sala de aula de língua estrangeira: esperam um conjunto de regras que sempre funcione, um conjunto de palavras com sentidos e usos precisos, uma metodologia que garanta um domínio rápido e definitivo desse objeto tão valioso que é capaz de mudar a sua vida. Alguns, desconfiados, chegam a solicitar mais exercícios de repetição de seus professores, correção total e inequívoca, e que se explicita de uma vez por todas *a forma correta de dizer as coisas*.

A partir daqui apresentaremos alguns desses enunciados para exemplificar como essas vozes sociais se materializam em objetos de cultura que regulam nossa relação com a língua estrangeira e seu ensino.

O primeiro exemplo que apresentamos aqui é uma publicidade que apareceu mais de 20 vezes durante o ano de 1995, nas páginas do jornal Gazeta do Povo. Este que reproduzimos aqui é do dia 22 de junho de 1995.

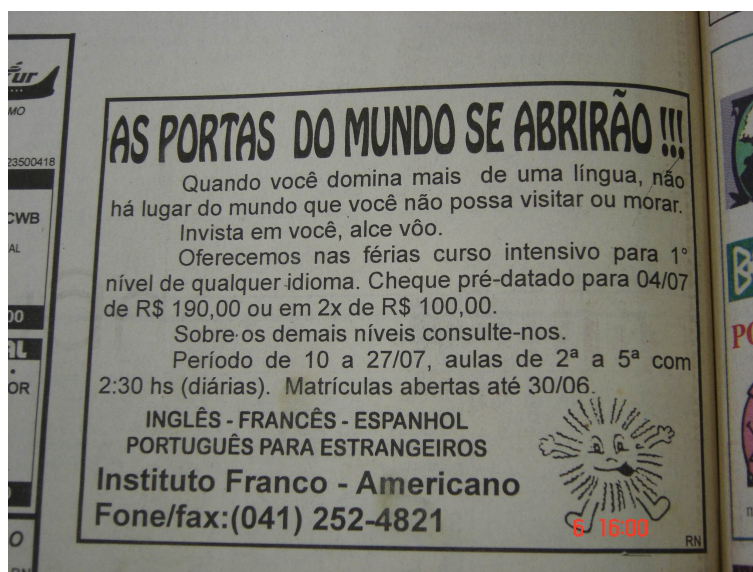


Figura 1
(Gazeta do Povo, de 22 de junho de 1995)

Neste enunciado a língua é apresentada como uma chave: “As portas do mundo se abrirão!!!”. Raramente as peças publicitárias usam um texto tão longo como esse, mas a exploração dos argumentos provavelmente justifica o tamanho do texto. Por outro lado, o aspecto visual é pouco explorado. “Quando você domina mais de uma língua, não há lugar no mundo que você não possa visitar ou morar. Invista em você, alce voo”. Logo depois destas frases aparecem as condições objetivas, ou seja, o montante do investimento, condições de pagamento, período do curso e carga horária. O recurso de se dirigir ao leitor diretamente, com o uso do pronome *você*, aproxima o interlocutor do discurso e o coloca no centro da ação, diferentemente de uma frase construída e maneira indireta, como “quando alguém domina mais de uma língua, não há lugar no mundo que ela não possa visitar ou morar”. Além de colocar o interlocutor no centro da ação, o enunciado estabelece uma relação direta entre dominar mais de uma língua e poder morar ou visitar outro país, como se fosse uma condição única. Assim apaga-se o investimento necessário para que de fato isso se realize. Ou seja, outras condições, sejam elas financeiras, legais ou trabalhistas que possam interferir nessa condição são desconsideradas. A referência à língua como um objeto que *dá asas ao sujeito*, como se permitisse que ele alcançasse os seus mais altos sonhos também será uma referência recorrente.

Essa forma de dizer a língua, ou seja, de apresentar a língua como uma *chave*, ou um objeto mágico que é capaz de transformar a condição social do sujeito se repete em enunciados

como “Você faz, você vence”, “Mude o roteiro de sua vida”, “Seu futuro começa aqui” ou “Você faz e acontece”. Estas frases são slogans de escolas de idiomas que usam os mesmos recursos: o uso do pronome *you*, colocando o interlocutor no centro da ação, a ideia de que é apenas uma questão de investir *em você* e o isolamento dessa ação de todas as outras condicionantes sociais. No entanto, é preciso lembrar que, para nós, assim como para Nikolas Rose (1989, p. 30),

nossas vidas íntimas, nossos sentimentos, desejos e aspirações, parecem quintessencialmente pessoais. Vivendo num tempo em que somos rodeados por mensagens sobre problemas públicos que parecem avassaladores (guerra, fome, injustiça, pobreza, doença, terrorismo), nossos estados mentais, nossas experiências subjetivas e nossas relações íntimas aparecem como, talvez, o único lugar onde podemos localizar nossos verdadeiros eus privados. Essa crença parece, sem dúvida, muito confortável. Mas ela é profundamente enganadora.

É claro que, considerando que se trata de peças publicitárias, estes recursos não são exclusividade das campanhas publicitárias de escolas de idiomas. O que chama a nossa atenção, na verdade, é que a representação da língua como objeto de consumo que é capaz de mudar a condição social do sujeito acaba ganhando ressonância e se consolida como representação hegemônica, especialmente quando ela é atrelada a uma concepção formalista de linguagem como um conjunto de frases, palavras ou expressões.

Nos enunciados apresentados na sequência, os mesmos recursos são usados, agora com o auxílio de imagens que remetem ao mesmo processo de reificação da língua em objeto. Na Figura 2, por exemplo, aparece novamente o recurso do uso do pronome *you* e da relação direta entre dominar uma língua e *ganhar o mundo, vencer na vida*. Assim, a ideia de alçar voo aparece aqui representada pela imagem da águia, relacionada também à língua inglesa e à cultura norte-americana, de modo geral, como representação de força e superioridade.



Figura 2
(Publicidade WIZARD, Curitiba, Mar. 2007)

Na Figura 3, por outro lado, os recursos são mais sutis. A borboleta de asas abertas também remete à ideia de alçar voo, além do fato de que *quem ganha asas* sofre uma “Metamorphose”. Esta campanha publicitária da Phil Young’s foi composta e apresentada em duas etapas. A primeira trazia a imagem de um casulo, acompanhada apenas do logotipo da escola. Algumas semanas depois, ela foi substituída pela imagem da borboleta de asa abertas ao lado da palavra “Metamorphose”, que embora possa remeter a um *processo de transformação* (ou maturação, já que a campanha também é para os cursos dirigidos ao público infantil), coloca o aprendizado de uma língua em relação direta com esse processo, como *alguma coisa que acontece naturalmente* com o sujeito que estuda/aprende uma língua estrangeira.



Figura 3
(Publicidade PHIL YOUNG'S, Curitiba,
Mar. 2008)

A crença de que o domínio de uma língua estrangeira funciona como um *portal* para o sucesso profissional também é bastante naturalizada em reportagens que mostram o aumento do número de escolas de idiomas, principalmente a partir do final da década de 1980. Uma pequena reportagem da Revista Veja, de 28 de julho de 1993, intitulada “Com sotaque japonês”, destaca a perspicácia de um grupo de investidores japoneses para descobrir novos filões e aumentar seus lucros. Esse grupo havia acabado de comprar a rede de escolas Berlitz:

Agora, estão descobrindo nos cursos de línguas um novo filão para aplicar seu dinheiro. Uma pesquisa recente estimou que só o ensino da língua inglesa movimentava anualmente 9 bilhões de dólares no planeta.(...) Estima-se que mais de 1 milhão de brasileiros frequentem aulas de inglês em escolas de idiomas.(...) Como o português é uma língua pouco falada no planeta, um brasileiro que não saiba se expressar e entender um segundo idioma é uma espécie de analfabeto planetário.(...) Fizemos uma pesquisa nos classificados de jornal e constatamos que 72% das profissões qualificadas exigem que o candidato saiba falar inglês.(Revista Veja, 1993)

Embora possamos reconhecer um aumento na procura por cursos de idiomas desde a década de 1980, chama-nos a atenção nessa reportagem, além das cifras investidas nesses cursos, a relação que ela tenta estabelecer entre esse aumento e a aprendizagem e uso efetivos desse idioma. Isso sem mencionar a confiabilidade de uma pesquisa feita “nos classificados de jornal”, e a equivocada afirmação de que o português é uma língua pouco falada no mundo. Embora traga toda essa fragilidade de dados, a reportagem faz afirmações muito categóricas. Não sabemos exatamente o que se quer dizer com “profissões qualificadas”, no entanto, nos chama a atenção esta afirmação de que quase dois terços delas exigem não apenas conhecimento, mas que o candidato “saiba falar inglês”. Considerando que são poucas as

atividades profissionais desenvolvidas no país em que o trabalhador realmente necessita usar o idioma diariamente, mesmo naquelas carreiras socialmente *qualificadas*, como medicina, advocacia, direito, engenharia, são poucos os profissionais que necessitam cotidianamente do idioma.

Essas afirmações aparecem também em outras reportagens um pouco mais cuidadosas com suas fontes de dados, ou seja, aquelas que usam como referência uma das empresas mais citadas na mídia brasileira sobre tendências do mercado, condições de empregabilidade e salários, como as empresas como o Grupo Catho, que presta consultoria na área de recrutamento e seleção de profissionais. O Grupo Catho é referência desde muito tempo para várias empresas e por isso ganhou em 2008 o prêmio *Top Of Mind* (Instituto IPESO) na categoria recrutamento, e em 2010 ficou entre *as 10 mais* no estudo realizado pela Editora Gestão e RH e que premia as melhores em fornecimento de recursos humanos. Ela é citada numa reportagem (Revista Veja, 04/07/2001) sobre como o domínio da língua inglesa poderia “representar um aumento de 22,15% no contracheque de funcionários em cargos gerenciais”. Embora não mencione outros cargos, as revistas e jornais usaram este argumento como referência para todas as demais categorias. Essa mesma relação aparece no ano de 2010, numa reportagem publicada no mês de junho pelo periódico on-line G1/Concursos e Empregos, da Editora Globo. Essa reportagem mostrou que, em quase 10 anos, ao contrário do que poderíamos esperar pelas tendências da *globalização*, essa proporção não se alterou significativamente. Segundo os dados levantados pela empresa, a variação de salário ficaria próxima de 21,78% e “é percebida no salário de um coordenador, supervisor ou chefe que fala inglês e espanhol na comparação com aquele que não possui esses idiomas – nesse caso, o salário varia de R\$ 4.343,98 a R\$ 5.290,03, em média, respectivamente” (G1/Concursos e Empregos, 2010). A reportagem não menciona outros detalhes e afirma que “de acordo com a Catho, a pesquisa é atualizada a cada quatro meses e traz dados de mais de 1.800 cargos, de 215 áreas de atuação profissional e de 48 ramos de atividade econômica, além de sete faixas de faturamento para classificação de porte de empresa” (G1/Concursos e Empregos, 2010).

Embora esses dados estatísticos possam ser incontestáveis numericamente, resta-nos perguntar que outros elementos poderiam ser somados a esse *capital cultural*, para usar um conceito sociológico de Bourdieu, representado unicamente aqui pelo domínio de um idioma. Quem são esses profissionais que dominam mais de um idioma? De que classe social eles

vêm? Qual é provavelmente a escolaridade de seus pais? Que variante da língua materna eles falam?

Não podemos deixar de mencionar o fato de que essas reportagens raramente tocam nessas questões, ou seja, que a diferença de classe social, de acesso aos elementos que conformam aquilo que a sociedade valoriza como capital cultural, é de fato muito mais condicionante do que um único fator localizado no domínio de um idioma.

O que vemos na mídia, de modo geral, é mesma representação que pessoas comuns compartilham como representação hegemônica da língua como condição *sine qua non* para a entrada e permanência no mercado de trabalho. Essa é uma questão discutida no trabalho anteriormente mencionado de Dias e Assis-Petersen (2006). As autoras de “O inglês na escola pública; vozes de pais e alunos” buscam ouvir as vozes dissonantes dos agentes da escola, dos alunos e dos pais dos alunos. Ao dar materialidade a essas vozes as autoras da pesquisa nos mostram que, embora sejam confrontados dois mundos apartados, o chamado *mundo-moderno* e o que os agentes da escola chamam de *mundinho*, a representação hegemônica da língua como objeto cultural que dá acesso ao mercado de trabalho e ao sucesso profissional é a mesma:

Para eles, a língua inglesa é o veículo que leva o indivíduo a se inserir na modernidade-mundo (ORTIZ, 2003), a estar apto a ter sucesso na competição por um bom emprego. É a ponte que liga o cidadão ao mercado de trabalho. Essa crença oferece o contraponto de que, sem conhecimento da língua inglesa, o indivíduo não se insere na modernidade-mundo, não participa de setores profissionais que se modificam continuamente, tendo em vista os movimentos econômicos decorrentes do processo de internacionalização de empresas, dos avanços tecnológicos que mundializam ideias, culturas e consumo. (DIAS; PETERSEN, 2006, p.113)

Essa crença *desconhece* a imensa massa de trabalhadores que permanece no mercado de trabalho mesmo não dominando qualquer língua estrangeira, como muitos gestores e professores da escola básica, por exemplo, que desempenham um papel fundamental na sociedade. Além de criar uma expectativa muito grande em torno do domínio da LE, essa representação também embota nosso olhar para as condições necessárias para o seu uso e seu aprendizado. Há uma naturalização da relação entre o conhecimento linguístico e o sucesso profissional que gera uma expectativa de aprendizado rápido e definitivo, como se língua não fosse produto da cultura e, portanto, um bem cultural móvel e cambiante.

Essa ansiedade gerada pela expectativa de ascensão social através do domínio de um idioma faz com que pais e mães coloquem seus filhos para estudar línguas desde muito cedo como forma de garantir sua competitividade no mercado de trabalho. Para vermos como isso funciona, vamos analisar mais alguns dos enunciados que constituem o nosso arquivo.

Um ano depois da publicação da reportagem acima mencionada sobre empregabilidade e salário, a Revista Veja, de 17 de agosto de 1994, nos mostra a força dessas práticas discursivas numa reportagem sobre ensino de LE para crianças pequenas: “Bilíngues de fraldas: aumenta o interesse por escolas onde crianças de 1 a 3 anos só falam inglês”.

Nessa reportagem, além das manifestações de alguns professores dessas escolas aparece uma pequena controvérsia entre especialistas em educação e os pais dos alunos sobre os benefícios do aprendizado precoce de idiomas. Entre várias manifestações, chamam-nos a atenção alguns depoimentos de pais e mães, como o de uma senhora chamada pela revista de Gisela que teria, à época, dois filhos numa dessas escolas. Segundo a mãe das crianças, “Quem não fala inglês está perdido”, e declara: “não quero que meus filhos tenham esse tipo de deficiência”. Esse depoimento, obviamente, chama-nos a atenção num primeiro momento por conta do exagero e da sua inadequação (é uma fala, além de equivocada, politicamente incorreta), mas é bastante significativa se pensarmos que ela é um acontecimento discursivo entre tantos outros acontecimentos discursivos numa regularidade de outros enunciados que dizem coisas semelhantes.

Tal modo de pensar o papel que o domínio de uma língua estrangeira representa reaparece numa outra reportagem envolvendo a busca pelo bilinguismo, entendido aqui apenas como sinônimo de domínio de mais de uma língua. A Revista Veja, de 28 outubro de 1998, apresenta a reportagem intitulada “Inglês – num país com um pedaço bilíngue, já se faz exame de língua até em concurso público”. Aqui o destaque está sobre o fato de que há uma parte da população brasileira que domina o inglês como segunda língua. Além disso, não fazer parte desse grupo pode excluir o leitor também dos concursos públicos, - além daqueles *72% de profissões qualificadas*. Além de vários outros dados, a revista cita “uma pesquisa em 28 escolas inglesas” em que os brasileiros só são em menor número que os japoneses. “Nos Estados Unidos estão em quarto lugar”. O efeito desse apelo pelo domínio de uma segunda língua aparece nessa mesma reportagem da revista. Toda permeada por dados imprecisos como os mencionados acima, e de depoimentos de alunos, a reportagem é acompanhada por um gráfico intitulado “Na sala de aula - evolução das franquias de escolas dá uma ideia de como

está crescendo a procura por cursos de inglês”. Esse gráfico mostra os seguintes dados: de 1.419, em 1991, saltamos para 1.912, em 1993, e para 2.485, em 1995 e para 3.150, em 1997.

Da mesma forma que nessas duas reportagens, a urgência em que se coloca a necessidade de aprendizado de um idioma estrangeiro também aparece em outdoors e cartazes das campanhas publicitárias de escolas de idiomas, como nos exemplos abaixo:



*Figura 4
(Publicidade Curso ALPS, Curitiba, Mar. 2007)*



Figura 5
(Publicidade NEW ENGLANG, Curitiba, Set. 2006)

Uma das peças publicitárias promete dar ao interlocutor um domínio rápido, computado por horas e frases aprendidas. O outro, um pouco mais sutil, promete que em apenas 4 meses é possível dominar a língua inglesa fazendo perguntas e respostas. As duas peças publicitárias, no mais manjado esquema audiolinguista, prometem eficiência no aprendizado garantido pela aplicação do método. Não importam as condições socioculturais do aprendiz, o método seria capaz de garantir o aprendizado do idioma, apostando na ilusão do domínio formal da linguagem como construto pronto e acabado, ou seja, um conjunto de frases, palavras, perguntas e respostas.

Além dessa promessa incondicional de sucesso, que aparece na maior parte das peças publicitárias, aparecem reportagens que buscam mostrar que *as coisas não são tão simples assim*. Nelas, no entanto, também se destacam os aspectos formais da linguagem e o erro é bastante valorizado. Por outro lado, poucos são os especialistas consultados sobre o tema. A eles raramente se dá espaço na mídia, a não ser quando o interesse é *denunciar as falsas promessas*. A Folha de São Paulo, no caderno Folhateen de 30 de agosto de 1999, a reportagem “Aprender língua não é milagre” traz uma entrevista com uma especialista da área, professora da PUC-SP. Embora seu nome tenha sido registrado de forma equivocada, a professora é um nome reconhecido e respeitado no âmbito acadêmico pelos professores da área. Ela atesta que devemos desconfiar dessas promessas de solução rápida e fácil: “Essas plaquinhas que você vê

nas árvores das ruas prometendo fluência em inglês em oito semanas são uma enganação. Aprender uma língua é um processo longo e difícil, não há milagres”, diz a professora. Mais adiante, segundo a reportagem, a pesquisadora busca mostrar o quanto as práticas socioverbais são fundamentais para o aprendizado: “é preciso ter contato com a realidade da língua, textos de jornais, de revistas, da Internet são as melhores fontes”.

No entanto, as contribuições desta especialista ficam limitadas a essas observações, e a partir daí a reportagem vai destacar os conselhos do autor de “Como não aprender inglês – erros comuns do aluno Brasileiro”. Além de algumas observações interessantes, como o fato de que o aluno deve saber se quer, precisa ou gostaria de aprender o idioma, a reportagem traz um exemplo retirado do livro do pesquisador. Há uma tabela intitulada “Erros mais comuns que os brasileiros cometem ao falar inglês”. Nela, aparecem, entre outros, os seguintes dados: “ *O professor está atrasado – em português. A late teacher – em inglês errado. Um professor falecido – tradução do inglês errado. A teacher who is late – em inglês correto*”. (Folha de São Paulo, Caderno Folhateen, 30/08/1999)

A reportagem não relativiza estes dados, nem menciona o fato de que, em algumas situações, a opção pela expressão considerada inadequada pode não causar nenhum problema ao falante, reforçando a ideia de que só há uma única forma aceitável de dizer as coisas em toda e qualquer situação. A valorização do erro e a preocupação descontextualizada com os aspectos formais da linguagem ao invés de produzirem um aprendizado mais satisfatório podem fazer com que os alunos tenham mais dificuldades, pois terão medo de tentar usar a língua com a qual ainda têm pouco contato, pois obviamente cometerão *erros*.

A diferença de espaço dado na reportagem para cada um dos especialistas consultados faz parte daquilo que chamamos acima de processos de exclusão e sobre os processos de apropriação da palavra do outro, ou seja, o discurso citado (no sentido bakhtiniano). Aqui é importante perguntar novamente: que autor é permitido citar, comentar, recortar, e de que formas é possível com eles polemizar, concordar ou divergir? Ou que temas são tratados sempre com as marcas do discurso alheio, ou seja, com aspas, visíveis ou não, e que outros são objetos de estudo já *normalizados*? Frequentemente as aspas aparecem nas falas dissonantes, localizadas claramente como *opinião de um especialista*. Por outro lado, aquilo que é considerado verdade normalizada aparece normalmente sem aspas.

A valorização do erro como aspecto formal da linguagem é um dos mais recorrentes em campanhas publicitárias, como as da sequência:



Figura 6
(Publicidade Berlitz, Curitiba, Fev.2007)



Figura 7
(Publicidade Escola Hispano, Curitiba, Mar.2007)

No entanto, algumas reportagens buscam mostrar que essa preocupação formalista pode não ser produtiva. Em reportagem da revista *Veja* de 16 de setembro de 1998, o foco recai sobre “O que os adultos precisam fazer para aprender o idioma mundial”. A reportagem começa afirmando que querer “aprender o idioma com sotaque igual ao de um falante nativo” pode ser um objetivo “tão inútil quanto impossível”, e “pode prejudicar a meta que realmente conta”. Entre as dificuldades mais comuns no aprendizado de idiomas está, “em primeiro lugar, o medo e a vergonha de cometer erros” que, nos adultos, “são maiores do que entre os estudantes mais jovens”.

Novamente vinculada ao ensino de inglês como LE, a reportagem mostra que, embora tenha aumentado significativamente o número de cursos, métodos e escolas de idiomas, principalmente de inglês, o aprendizado e a prática envolvendo a LE não se efetivam. A reportagem fala das dificuldades dos alunos, do espaço físico, de equipamentos adequados da escola, da qualificação dos professores - se devem ser falantes nativos ou não –, dá dicas para o aprimoramento do conhecimento fora da sala de aula, mas discute muito pouco a questão metodológica e formativa do ensino de uma LE. Na tabela sobre “*Porque as pessoas desistem*”, aparecem como principais motivos os seguintes:

Acompanhar o rendimento da turma e cumprir as exigências do curso; Aprender a maneira correta de pronunciar as palavras; Manter-se estimulados sem a perspectiva de utilizar o idioma no curto prazo; Não ter oportunidade para praticar a língua fora da sala de aula; Ser inibido e ter medo de expor dúvidas ou de errar diante dos colegas; Usar livros desatualizados ou que tratem de situações fora da realidade do aluno.

Ao lado dos motivos alegados para desistência, aparecem relacionadas as maneiras de se estimular para continuar tentando.

(...) Criar uma rotina que permita estudar em casa pelo menos metade do tempo dedicado às aulas durante a semana; Prestar atenção a filmes e letras de música e dedicar-se especialmente aos exercícios de repetição; Procurar dominar o jargão da própria profissão e traduzir textos de autores prediletos; Procurar estar diariamente em contato com o idioma, seja por meio de livros, filmes ou músicas; Fazer perguntas sempre que julgar necessário; Todos estão aprendendo; Não há porque ter medo de cometer erros; Propor a discussão em sala de aula de assuntos cotidianos ou ligados à vida profissional.

Muitas dessas dicas, dadas aqui, sem dúvida, estariam no rol de proposições de qualquer professor experiente, e concordamos com boa parte delas. No entanto, ao mesmo tempo em que não se explica porque não se deve ter medo de errar, pois é uma parte importante do processo de aprendizagem de uma LE, reforça-se a preocupação com aspectos formais quando se sugerem exercícios de repetição e tradução como formas de se resolver o *problema da forma correta de se pronunciar as palavras*, que também acaba não sendo questionado.

Com esses poucos, mas significativos exemplos, buscamos mostrar como as vozes sociais - ou práticas discursivas - que circulam na mídia impressa e na publicidade de rua fazem parte de um processo que se dá em torno da relação entre língua estrangeira, formação e subjetividade.

Nossa pesquisa, em fase conclusiva, tem mostrado que, apesar dos debates acadêmicos mais recentes apontarem que os processos de intersubjetivação são fundamentais na aprendizagem de línguas e na relação intercultural que elas pressupõem, o que circula na mídia segue arraigado ao aspecto formal da aprendizagem: “*o falante nativo é o falante ideal*”, “*quais são os erros mais comuns*”, “*aprende-se mais rápido com repetições*”, “*a língua é um conjunto (finito) de regras, vocabulário e frases*”. Isso explicaria, em parte, porque muitos alunos rejeitam propostas metodológicas que colocam a interlocução como o eixo central do trabalho na sala de aula e a noção de que ela é um objeto móvel em constante mudança, portanto é necessário não apenas aprender (\neq de memorizar/treinar/automatizar), mas é fundamental a prática socioverbal cotidiana.

Desta forma, nosso projeto de pesquisa busca questionar *a vontade de verdade* desses discursos que circulam através das vozes das pessoas comuns, mas também e muito frequentemente através da mídia, restituindo-lhes seu caráter de acontecimento discursivo e de objetos de cultura, buscando dar mais visibilidade aos embates discursivos em torno da língua

e seu ensino. Os processos de exclusão, que começam/seguem na escola encontram, portanto um espaço de ressonância na mídia, especialmente quando ela dá voz apenas às aquelas representações normalizadas, sem questionar a *vontade de verdade* desses dizeres.

Assim, a mídia, e todos dos modos como ela se realiza, acaba ressoando os mesmos discursos excludentes que vemos na sociedade em geral e na escola em particular, permanecendo refém das práticas discursivas. É necessário mostrar que essas práticas que revelam verdades inquestionáveis, mas que são geradoras de objetos culturais históricos e, portanto, cambiáveis.

Referências:

BAKHTIN, M.M./VOLOSHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 1992.

BAKHTIN, M.M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. *Questões de literatura e de estética*. São Paulo: UNESP/HUCITEC, 1998.

_____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 1997.

BAJTÍN, M.M. *Problemas de la poética de Dostoiévski*. Buenos Aires/Argentina: Fondo de Cultura Económica Argentina, 1993.

BOURDIEU, P. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

CASTRO, G. ; PIKANÇO, D. C. Dos parques resultados da educação linguística no Brasil e da importância das relações entre sujeito e linguagem. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria Braga; HORN; Geraldo Balduino. (Org.). *Diálogos e perspectivas*. Ijuí: Unijuí, 2008, v. 1, p. 49-61.

CORACINI, Maria José (Org.). *Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades*. Chapecó: Argos Universitaria, 2003.

DIAS, Ma. H. M. *O lugar do inglês na escola pública: (des)crenças de atores da escola e da comunidade*. Dissertação de Mestrado, UFMT, 2006.

DIAS, Ma. H. M.; ASSIS-PETERSEN, A. A. O Inglês na escola pública: vozes de pais e alunos. *Polifonia*, n. 2, v. 12, 2006, p. 107-128.

FARACO, C.A. Linguagem, escola e modernidade. In: GHIRALDELLI JUNIOR, p. (Org.). *Infância, escola e modernidade*. São Paulo: Cortez, 1997, p. 49 - 59.

FARACO, C.A. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. Curitiba, PR: Criar Edições, 2003.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

_____. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002. 4. Ed.

GASPARINI, Edmundo N. Sentidos de ensinar e aprender inglês na escola de ensino médio e fundamental – uma análise discursiva. *Polifonia*. Cuiabá, n. 10, 2005, p. 173.

JANZEN, H. E. Concepções de cultura e o ensino de línguas estrangeiras modernas. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria Braga; HORN; Geraldo Balduino. (Org.). *Diálogos e perspectivas de investigação*. 1. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2008. p. 63-76.

PENNYCOOK, A. *Incommensurable discourses? Applied Linguistics*, v.15, n. 2, Oxford University Press, 1994.

PERIN, Jussara O. R. Ensino/aprendizagem de língua inglesa em escolas públicas: o real e o ideal. *EDUCAT*, Pelotas, 2005, p. 143-157.

ROSE, Nikolas. *Governando a alma: a formação do eu privado*. In: SILVA, T. T. da (Org.). *Liberdades reguladas – a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

WILLIAMS, Glyn. *French discourse analysis: the method of post-structuralism*. London, Great Britain: Routledge/New York, NY/USA: Routledge, 1999. v. 1.

FONTES de Pesquisa:

Revista Veja – 1985 a 2005

Revista Veja. “Com sotaque japonês”. Editora Abril: São Paulo/ SP, 28 de julho de 1993.

_____. “Bilíngues de fraldas: aumenta o interesse por escolas onde crianças de 1 a 3 anos só falam inglês”. Editora Abril: São Paulo/ SP, 17 de agosto de 1994.

_____. “Inglês – num país com um pedaço bilíngue, já se faz exame de língua até em concurso público”. Editora Abril: São Paulo/ SP, 28 outubro de 1998.

_____. “O que os adultos precisam fazer para aprender o idioma mundial”. Editora Abril: São Paulo/ SP, 16 de setembro de 1998.

Folha de São Paulo – 1992 a 2005

Folha de São Paulo. “Aprender língua não é milagre”. Caderno Folhateen, 30 de agosto de 1999.

Jornal Gazeta do Povo – 1985 – 1995

Publicidade, 1995.

Campanhas publicitárias veiculadas nas ruas de Curitiba: 2006, 2007, 2008, 2009

SITES CONSULTADOS

<http://g1.globo.com/concursos-e-emprego/noticia/2010/06/falar-ingles-e-espanhol-aumenta-salario-em-ate-2178-diz-pesquisa.html>

15/05/2013