

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E  
LITERÁRIOS EM INGLÊS**

**A RELEVÂNCIA DE SE ENSINAR/APRENDER A LÍNGUA  
INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA: o discurso de pais e  
alunos.**

**Elisa Pinto de Oliveira**

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

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marisa Grigoletto**

**São Paulo  
2007**

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E  
LITERÁRIOS EM INGLÊS**

**A RELEVÂNCIA DE SE ENSINAR/APRENDER A LÍNGUA  
INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA: o discurso de pais e  
alunos.**

**Elisa Pinto de Oliveira**

**São Paulo  
2007**

# DEDICATÓRIA

---

*Ao Guilherme, Igor, Felipe e Hugo, meus filhos, meus amores,  
que fazem tudo valer a pena. Sem vocês nada tem sentido.*

*Ao Charles, meu marido, meu grande amor, amigo, companheiro, "fiel  
escudeiro", que muito sacrificou para tornar possível a realização do  
meu sonho.*

*"Perdoem a cara amarrada,  
perdoem a falta de abraço,  
perdoem a falta de espaço,  
os dias eram assim"*

*(Ivan Lins)*

## **AGRADECIMENTOS**

---

Aos pais e alunos que se prontificaram a responder as perguntas dos questionários e das entrevistas, sem a colaboração dos quais esta pesquisa não teria sido possível. Agradeço especialmente à Diretora Maria Helena Catini Capagnucci que me permitiu coletar os dados em sua escola.

À Profª Drª Marisa Grigoletto, minha orientadora, pela enorme paciência em ler meus textos e por sua generosidade para com minhas limitações.

À CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pela bolsa de mestrado concedida para a elaboração do projeto.

À Profª Drª Ana Maria G. Carmagnani e à Profª Drª Walkyria Monte Mór, pela valiosa leitura crítica que realizaram quando da minha qualificação.

Aos mestres do Programa de Estudos Lingüísticos e Literários em Inglês, cujas aulas eu assisti, pelos mundos descortinados.

Aos colegas de turma de Mestrado, amizades novas conquistadas, pelas discussões proveitosas, companheirismo e cumplicidade.

Ao Prof. Dr. Leland E. McCleary, por ter acreditado no meu potencial e sempre ter me incentivado.

À Profª Drª Glória Maria de Palma, minha querida amiga, pelas valiosas sugestões dadas ao trabalho e por emprestar os ouvidos aos desabafos.

À minha família que sempre me incentiva a seguir lutando. Sem seu amor e carinho, nada do que fiz até hoje teria sido possível.

Ao Pai Celestial pelo amparo e conforto em todos os momentos, especialmente nos de desânimo.

# BANCA EXAMINADORA

---

---

---

---

## RESUMO

OLIVEIRA, E. P. de **A relevância de se ensinar/aprender a língua inglesa na escola pública: o discurso de pais e alunos.** 2007. 128 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

O presente trabalho tem como objetivo analisar o discurso de pais e alunos do ensino médio da rede estadual com relação à relevância de se ensinar/aprender a língua inglesa (LI) no Brasil de hoje. Trata-se de uma pesquisa cuja metodologia e aporte teórico estão fundamentados na Análise de Discurso de linha francesa de Michel Pêcheux. A coleta dos dados para análise foi realizada na Escola Estadual Prof. Christino Cabral, localizada no município de Bauru, Estado de São Paulo, a partir de entrevistas gravadas com pais e alunos desta escola e questionários com perguntas abertas, respondidas somente por alunos. A análise das representações discursivas de pais e alunos sobre o ensino/aprendizagem da LI revelou que seu discurso está ancorado na tendência neoliberal-tecnicista da Filosofia da Educação brasileira, bem como está perpassado pelo discurso neoliberal-capitalista presente na mídia. Identificou-se que a LI é vista como um instrumento a ser usado nas questões pragmáticas relacionadas ao mercado de trabalho, à globalização, ascensão social e status, no sentido de aprender inglês para conseguir melhores condições na vida profissional e pessoal. Concluiu-se que tanto a ideologia neoliberal-tecnicista quanto a neoliberal-capitalista influenciam a construção das posições identitárias imaginárias dos pais e alunos, levando-os a se representarem em uma posição identitária inferior à do falante de LI. Isso cria um desejo nos pais de que seus filhos atinjam uma posição “melhor” que as suas próprias e, nos alunos, um desejo de serem “tão bons quanto” os falantes de LI, o que a ideologia diz “somente” ser possível de se atingir através do saber/falar esta língua.

**Palavras-chave:** Análise de Discurso. Pais e alunos. Língua Inglesa. Ideologia. Posição identitária.

## ABSTRACT

OLIVEIRA, E. P. de **The pertinence of teaching/learning the English Language in public schools: the discourse of parents and students.** 2007. 128 f. Dissertation (Master's Degree) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

The purpose of the present study is to analyze the discourse of state public high school parents and students with regards to the pertinence of teaching/learning the English language (EL) in Brazil today. The methodology and theory of this research is based on the French Discourse Analysis of Michel Pêcheux. The data for the analysis was obtained at Escola Estadual Prof. Christino Cabral, located in the municipality of Bauru, State of São Paulo, through taped interviews with parents of students and students attending the school and an open question survey that was only answered by students. The analysis of the discursive representations of parents and students about teaching/learning the EL disclosed that the keystone of their discourse is the neoliberal technicist Brazilian Philosophy of Education and that it is within the neoliberal capitalist discourse that has been present in the media. It was verified that the EL is seen as an instrument to be used in pragmatic matters in connection with the labor market, globalization, social ascension and status, in the sense of learning English in order to attain better conditions in one's professional and personal life. The conclusion reached is that both the neoliberal technicist and the neoliberal capitalist ideologies influence the construction of the imaginary identitary positions of parents and students, leading them to represent themselves at an identitary position that is inferior to that of an EL speaker. That creates a desire in the parents that their children reach a position that is "better" than their own and, in the students, a desire to be "as good as" EL speakers, which the ideology says "only" to be possible of attaining by knowing/speaking that language.

**Key words:** Discourse Analysis. Parents and students. English Language. Ideology. Identitary position.

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

|  |    |
|--|----|
| Quadro 1 – Campo semântico do universo do trabalho.....                            | 87 |
| Quadro 2 – Comparação entre as formulações explicativas negativas e positivas..... | 92 |

## **LISTA DE TABELAS**

|  |    |
|--|----|
| Tabela 1 – Dados dos alunos escolhidos como amostragem ..... | 71 |
|--|----|

## SUMÁRIO

|  |    |
|--|----|
| <b>INTRODUÇÃO</b> .....  | 12 |
| <b>CAPÍTULO I - Filosofia da Educação: um retrospecto histórico das correntes e tendências da educação brasileira</b> .....                          | 21 |
| 1. Concepções Fundamentais de Filosofia da Educação.....   | 21 |
| 1.1 Concepção humanista tradicional.....   | 22 |
| 1.2 Concepção humanista moderna.....   | 22 |
| 1.3 Concepção analítica.....   | 24 |
| 1.4 Concepção dialética.....   | 25 |
| 2. Tendências e Correntes da Educação Brasileira.....  | 28 |
| 2.1 Predomínio da tendência humanista tradicional (Até 1930).....  | 29 |
| 2.2 Equilíbrio entre as tendências humanista tradicional e humanista moderna (1930-1945)..   | 30 |
| 2.3 Predomínio da tendência humanista moderna (1945 – 1960).....   | 32 |
| 2.4 Crise da tendência humanista moderna e articulação da tendência tecnicista (1960 -1968 )...  | 33 |
| 2.5 Predomínio da tendência tecnicista e a concomitante emergência de críticas à pedagogia oficial e à política educacional (a partir de 1968) ..... | 34 |
| 3. Educação e sociedade: redenção, reprodução e transformação.....   | 36 |
| 3.1 Educação como redenção da sociedade.....   | 36 |
| 3.2 Educação como reprodução da sociedade.....   | 38 |
| 3.3 Educação como transformação da sociedade.....  | 40 |
| 4. Tendências pedagógicas da prática escolar.....  | 41 |
| 4.1 Pedagogia liberal.....   | 41 |
| 4.1.1 Tradicional.....   | 42 |
| 4.1.2 Renovada.....  | 42 |
| 4.1.3 Tecnicista.....  | 43 |

|   |            |
|---|------------|
| 4.2 Pedagogia progressista.....   | 44         |
| <b>CAPÍTULO II - Assujeitamento ideológico vs. enfrentamento e resistência.....</b> | <b>47</b>  |
| 1. O ideológico funcionando através do enunciador genérico.....                     | 50         |
| 2. O enunciador genérico reforçando o silenciamento constitutivo.....               | 61         |
| 2.1 <i>World English</i> – resistência e enfrentamento.....                         | 67         |
| <b>CAPITULO III - O que perpassa o discurso dos pais e alunos?.....</b>             | <b>71</b>  |
| 1. Ancoragem neoliberal-tecnicista.....   | 72         |
| 2. A heterogeneidade do discurso e do sujeito.....                                  | 78         |
| 2.1 A influência da mídia.....  | 88         |
| 2.2 Um discurso fundador.....   | 94         |
| 2.3 Reiteração dos sentidos.....  | 100        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>  | <b>105</b> |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>  | <b>109</b> |
| <b>APÊNDICES.....</b>   | <b>114</b> |

## INTRODUÇÃO

Os discursos sobre a necessidade do ensino e da aprendizagem da língua inglesa (LI), na sociedade brasileira contemporânea, apresentam, em geral, formulações discursivas marcadas por argumentos positivos; destacando-se dentre eles o valor do domínio deste código para se atingirem melhores condições e oportunidades profissionais, assim como, a obrigatoriedade para se iniciar e desenvolver pesquisas na carreira acadêmica.

O *status* profissional e as condições de trabalho intelectual determinam a necessidade do domínio da LI àqueles que desejam conquistar um lugar de prestígio. Esta formação discursiva é recorrente, principalmente, entre os profissionais que atuam na educação e, também, entre os pais que percebem o grau de exigência e competitividade em que se encontra o mercado de trabalho. Muito embora os alunos enfrentem sérias dificuldades na aprendizagem da LI, reconhecem também a importância da disciplina no currículo escolar.

A representação do ensino e da aprendizagem da LI como algo indiscutível é o que se ouve freqüentemente, mas é apenas uma das possíveis manifestações do sentido que a sociedade formula a respeito do ensino e do uso de uma língua estrangeira (LE) que se impõe como força ideológica.

O discurso resultante do senso comum foi o ponto de partida para esta pesquisa, com o objetivo de conhecer melhor a discursividade de pais e alunos do Ensino Médio da rede pública estadual quanto ao valor do ensino/aprendizagem da LI e provocar deslocamentos no imaginário instituído (por pais, alunos e, principalmente, professores e futuros professores) acerca da importância do ensino/aprendizagem de LI no Brasil.

O conceito de heterogeneidade discursiva faz supor que o conjunto de vozes de pais e alunos constitua-se numa polifonia que talvez revele representações construídas sobre ilusões e fantasias, originadas de outros discursos assimilados através de outras autoridades discursivas: discursos dos professores, dos especialistas, da mídia a que eles têm acesso.

O objeto desta investigação centra-se nas representações discursivas de pais e alunos sobre o ensino/aprendizagem da LI, no contexto de uma escola pública de Ensino Médio no estado de São Paulo, quanto à relevância de se ensinar/aprender esta língua no Brasil de hoje, através da análise discursiva da relação entre os enunciados e os sentidos que os atravessam.

Frente à necessidade de se conhecer melhor e refletir criticamente sobre as diferentes representações que levam os sujeitos a formularem diversos discursos, o objetivo geral da pesquisa proposta é refletir sobre o ensino/aprendizagem da LI na rede pública.

Portanto, os objetivos específicos desta investigação são:

- a) Constituir um *corpus* para saber o que pais e alunos do Ensino Médio da rede pública dizem a respeito do ensino/aprendizagem da LI;
- b) Identificar em qual(quais) corrente(s) e tendência(s) da Filosofia da Educação está ancorado o discurso dos pais e alunos entrevistados; e
- c) Verificar qual(quais) outro(s) discurso(s) perpassam o discurso destes pais e alunos.

Esta pesquisa visa a responder as questões: o que dizem pais e alunos do Ensino Médio da rede pública estadual sobre a importância de se aprender/ensinar a LI? A que formações discursivas remetem as representações identificadas nos seus enunciados?

Os investimentos econômicos, humanos e de tempo no ensino de LI no Estado não correspondem aos resultados obtidos. Há uma crítica generalizada: os professores, os alunos e os pais estão sempre insatisfeitos e criticam-se mutuamente, reagindo ao fracasso que não conseguem superar. Inúmeros estudos vêm sendo feitos nos últimos anos na área de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil, inclusive, várias pesquisas procuram as causas da inconsistência do ensino/aprendizagem de LI no país como, por exemplo, as dissertações de mestrado de Uechi (2006) e Sousa (2006). Como a grande maioria desses

estudos está voltada para o que dizem e para o fazer dos professores, consideramos que ouvir, também, as vozes das outras partes envolvidas no processo contribui para uma descrição mais realista das condições em que se dá a tentativa de ensinar/aprender uma LE.

Embora as condições não sejam as mais adequadas ao ensino/aprendizagem obrigatórios de uma LE, ainda assim é possível ouvir aqueles que são sujeitos do processo. Refletir sobre esses discursos, fenomenologicamente, é uma forma mais efetiva de compreender as causas do fracasso e criar a possibilidade de retomar a discussão sobre o ensino/aprendizagem da LI nas escolas públicas estaduais; levando em consideração os discursos daqueles que nunca foram ouvidos antes (os pais).

O *corpus* da nossa pesquisa constitui-se de entrevistas gravadas com pais e alunos do Ensino Médio da Escola Estadual Prof. Christino Cabral, na cidade de Bauru, interior do estado de São Paulo, bem como de questionários com perguntas abertas que foram respondidos por alunos voluntários da mesma escola. Vale ressaltar que os pais e alunos entrevistados não têm nenhum grau de parentesco entre si, visando a uma maior diversidade de opiniões.

Escolhemos esta escola para a coleta de material de pesquisa devido à heterogeneidade dos alunos, oriundos de diversas classes econômicas e de diferentes grupos sócio-culturais e étnicos de vários bairros. Também nos pareceu relevante o fato de a escola ser a única a abrigar um Centro de Estudos de Línguas (CEL)<sup>1</sup> no município de Bauru, pois este elemento

---

<sup>1</sup> “Em 10 de agosto de 1987, por meio do Decreto nº 27.270, foram criados os Centros de Estudos de Línguas (CELs), na Rede Estadual de Ensino. A Secretaria da Educação, dando cumprimento à decisão política do Governo do Estado de São Paulo de integração latino-americana, constituiu uma Comissão para a implantação das disciplinas de Língua Espanhola e de História da América Latina no quadro curricular das escolas estaduais. A criação dos CELs surgiu como a medida mais viável para introdução da Língua Espanhola, uma vez que a inclusão de línguas estrangeiras modernas no currículo, assegurada pelos dispositivos legais vigentes, concentrava-se no ensino de inglês. A Resolução SE nº 193, de 18 de agosto de 1988, dá uma nova redação ao parágrafo único do artigo 1º da Resolução SE nº 271/87, passando a considerar o ensino da língua espanhola como preferencial e não exclusivo nos CELs, permitindo assim, estender aos alunos a oferta dos outros idiomas de interesse.”

Fonte: SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO . Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Disponível em: <http://cenp.edunet.sp.gov.br/CEL/historia.htm>. Acesso em: 25 jun. 2005.

poderia nos trazer maiores subsídios quanto à importância que estes pais e alunos dão ao ensino de LE de modo geral.

Como professora de LI, porém com uma história de vida um pouco diferente do convencional, na qual primeiro adquirimos e, depois, aprendemos a LI, criamos um espaço privilegiado no nosso discurso para essa língua, ou seja, construímos um discurso que tem valorizado o aprendizado da LI. Além disso, acreditamos que é extremamente importante produzir deslocamentos sobre o que se está ensinando/aprendendo. Dessa forma, estes dois fatores nos levaram à escolha da Análise de Discurso de linha francesa de Pêcheux (AD) como metodologia e como aporte teórico para ajudar a intervir em construções discursivas do porquê se está aprendendo/ensinando (se deve aprender/ensinar) a LI, além do que, descobrir os motivos e causas deste discurso nos parece fundamental.

Os professores e futuros professores de LI necessitam refletir sobre e repensar: a) o porquê se ensina a LI na rede pública, b) como este ensino foi estabelecido no Brasil, e c) qual o seu *locus* nesta sociedade aculturada. Os professores também necessitam ter uma visão crítica do significado da sua prática e do seu trabalho, ou seja, precisamos nos perguntar: Trabalho para quem? Quem é meu “senhor”? O “senhor” do professor é o “senhor” cujo discurso está implícito no discurso dos pais e alunos? As respostas para estas perguntas, acreditamos, somente são possíveis de se perceber através da análise desses discursos.

A AD leva a perceber a terceira dimensão do ensino: a primeira é a do conteúdo, a segunda são as abordagens e metodologias que devem levar ao sucesso do aprendizado e a terceira é a ideológica, em outras palavras, qual a razão para esta língua ser colocada como um bem necessário e que deve ser adquirido.

O ensino/aprendizagem da LI, nas escolas estaduais, é matéria complexa, principalmente porque, já se sabe, não depende de uma só voz (Bakhtin, 1979), tampouco de um único discurso e sim de redes discursivas que formam os sentidos das representações

(Grigoletto, 2003a). Se não estivermos atentos à polifonia e às redes discursivas que o cercam, dificilmente saberemos em que resulta.

Saber o que dizem as principais vozes implicadas no processo, isto é, em que consiste o discurso dos pais e alunos sobre a necessidade do ensino da disciplina, implica analisar seus discursos, lugar de produção de sentidos e de identificação dos sujeitos; identificação esta que, segundo Grigoletto (2003a), se apresenta numa ligação bastante estreita entre discurso e identidade, pois ao se questionar a identidade enquanto unidade e completude do ser para exhibir a argumentação, encontra-se a descontinuidade, a impossibilidade de inteireza de qualquer sujeito. Ao buscarmos compreender o sujeito como dispersão, sujeito cindido, dividido, atravessado pelo inconsciente, nos depararemos com pontos no discurso que remetem a identificações inconscientes, introjetadas sempre a partir do **Outro**. Quando se fala em identidade, é preciso compreendê-la sempre em movimento, em constante mutação, como posições identitárias influenciadas pela relação existente com as discursividades que se manifestam no processo sócio-histórico-ideológico de produção dos sentidos e dos próprios sujeitos. Para fundamentar estes conceitos, inclusive determinando as etapas da abordagem, nos apoiamos no que diz Orlandi (2000), que afirma ser preciso levar em conta o instrumental da AD para compreender o modo de funcionamento desse discurso.

Dessa forma, as condições de produção do discurso, ou seja, o sujeito, a situação, o contexto histórico-social e ideológico são o ponto de partida para a apreensão das relações de sentido que perpassam o conjunto das vozes que se deseja analisar (Orlandi, 2000).

Compreende-se que a escolha da AD como instrumental teórico demanda ultrapassar o nível lingüístico do texto, penetrar na formação discursiva e ideológica (Brandão, 2004), fundamentando-se, principalmente no conceito de ideologia, de discurso e de linguagem. Faz-se necessário, então, determinar as funções desempenhadas pelo sujeito que perde, neste contexto, sua imanência e passa a constituir-se numa fala, em que outras falas se expressam.

De acordo com Maingueneau (1997), citando a concepção de polifonia segundo Ducrot, todo discurso é tecido pelo discurso do **outro**, toda fala está atravessada pela fala do **outro**. Portanto, ao analisar os discursos dos pais e alunos, pode-se estabelecer a interdiscursividade que apontará as convergências e divergências, as homogeneidades e heterogeneidades que perpassam as vozes, e como elas se relacionam ideologicamente.

Pode-se pressupor que o discurso de pais e alunos esteja submetido à ideologia capitalista globalizante (Zeichner, 2001, Grigoletto, 2003a); ou que a necessidade que se vê no ensino/aprendizagem seja, em parte, uma representação de um complexo de inferioridade inculcado pela opressão colonialista dos países economicamente mais fortes (Pennycook, 1994, Grigoletto, 2003a); ou que a necessidade da aprendizagem se manifeste pelo desejo de ascensão social e/ou profissional.

Notam-se vários fatores influenciando nas condições de produção do discurso: subjetivos, ideológicos, sociais, econômicos; todos se cruzando e construindo sentidos. Os modos de funcionamento desses discursos e seus efeitos distinguirão seus tipos: autoritários, polêmicos ou lúdicos; como também a possibilidade de suas misturas. (Orlandi, op.cit.).

Antes que se possa proceder à análise propriamente dita, é importante lembrarmos alguns conceitos básicos da AD que contribuirão para um melhor entendimento da análise que faremos. No empreendimento da AD, a questão da constituição de sentido junta-se à da constituição do sujeito na figura da interpelação. A tese de Althusser (1974) de que a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos é tomada pela AD para verificar o funcionamento do discurso e seus efeitos de sentido. O autor diz que enquanto sujeitos praticamos ininterruptamente a ideologia, representando a relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência. Ela transforma os indivíduos em sujeitos através do que o autor chama interpelação, ou seja, o ser humano cria formas simbólicas e imaginárias de representação da sua relação com a realidade (idéias, valores, normas e regras de conduta),

que ditam aos membros da sociedade o que e como devem pensar, o que devem valorizar, o que devem fazer e como devem fazer, sendo que tudo isso se torna concreto por meio das relações vividas e representadas através da participação dos indivíduos em certas práticas dentro de aparelhos ideológicos concretos (por exemplo, a escola e a família).

Orlandi (1999) refere-se à ideologia como uma relação necessária entre a linguagem e o sujeito; desta forma, a autora avança além dos conceitos de ideologia como concebidos por Althusser (1974), apresentando-a com maior pertinência para a AD ao re-significar a ideologia a partir da consideração da linguagem.

Como podemos ver, para a AD, tanto o sujeito quanto o sentido são constituídos no discurso e se processam simultaneamente pela interpelação ideológica. Brandão (2004, p. 79) esclarece:

Trazendo essas colocações para o terreno da linguagem, no ponto específico da materialidade do discurso e do sentido, Pêcheux (1975, p. 145) diz que “os indivíduos são ‘interpelados’ em sujeitos-falantes (em sujeito de seu discurso) pelas formações discursivas que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes correspondem”.

Outrossim, Orlandi (op.cit.) explica que ao mesmo tempo em que é interpelado (afetado) pela ideologia, ele ocupa uma posição na formação discursiva que o determina. Da mesma forma que não há sujeito do discurso, e sim posições do sujeito, as palavras só adquirem sentido dentro de uma formação discursiva. Dito de outra maneira, as palavras não têm um sentido nelas mesmas; elas mudam de sentido de acordo com as posições daqueles que as empregam, em relação às formações ideológicas nas quais estas posições se inscrevem. Portanto, o discurso é o efeito de sentido construído por locutores com diferentes perspectivas, de acordo com os lugares e posições que ocupam.

Brandão (ib.id.) ressalta, ainda, que o elemento importante de análise é o espaço de trocas entre diversas formações discursivas escolhidas com propósito específico. Esse espaço de trocas é o que a AD chama de interdiscursividade, cuja característica principal é, conforme

Charaudeau e Maingueneau (2004), o ponto de articulação de formações discursivas que se estruturam a partir de formações ideológicas.

Para Orlandi (op. cit.), o interdiscurso é aquilo que a AD chama de memória discursiva, ou seja, o saber discursivo que possibilita o dizer e que volta na forma do pré-construído (o já dito). O interdiscurso fornece dizeres que interpelam a maneira como o sujeito significa em uma certa situação discursiva. Tudo o que já se disse sobre algo e todos os dizeres que já significaram, através de enunciados de diferentes sujeitos sobre o mesmo assunto, estão, de certo modo, significados nessa memória discursiva. A observação do interdiscurso nos permite remeter um dado dizer a toda uma filiação de dizeres, a uma memória, e a identificá-lo em sua historicidade e formação política e ideológica, elementos que engendram formações discursivas.

De acordo com Maingueneau (2000, p. 68), todas as formações sociais que podem ser caracterizadas por uma determinada relação entre classes sociais pressupõem a existência de posições políticas e ideológicas e, citando Pêcheux, reitera que essas posições “não são o feito de indivíduos, mas que se organizam em **formações** que mantêm entre si relações de antagonismo, de aliança ou de dominação”. Maingueneau (ibid.) continua citando Pêcheux para esclarecer que essas formações ideológicas englobam uma única ou diversas formações discursivas que se interligam, determinando o que pode e deve ser dito, de acordo com uma posição determinada em uma conjuntura específica.

A pertinência do instrumental da AD para esta pesquisa se confirma pelo fato de que a AD, no seu conjunto, possibilita a tentativa de compreensão do processo de produção de discursos e de seus efeitos de sentido. O funcionamento discursivo pode permitir observar o(s) componente(s) ideológico(s) que organiza(m) o discurso dos pais e alunos entrevistados, ou seja, como sua(s) representação(ões) circula(m) no fio do discurso para a manutenção das relações de poder que implicam no que Foucault (2004) chama de interdição e exclusão da

ordem do discurso. No funcionamento discursivo encontra-se ainda a base para identificar, sob o dito, as marcas e os vestígios implícitos ao texto (os não-ditos).

Com o intuito de tentar alcançar os objetivos propostos, faremos, primeiramente, uma abordagem das diferentes concepções da Filosofia da Educação aplicadas à Educação Brasileira ao longo dos anos, mesclada a um breve apanhado da história da educação no Brasil para, nos capítulos seguintes, tratarmos da análise propriamente dita.

Ressaltamos que, para os subsídios históricos, nos baseamos em Aranha (1996), Hilsdorf (2003) e Piletti (1997). Quanto à parte da Filosofia da Educação, baseamo-nos, principalmente, em Saviani (1983, 1986), Gadotti (1995, 2004) e Luckesi (1990). A escolha destes foi feita porque apresentam uma posição com a qual nos identificamos.

## CAPÍTULO I

### **Filosofia da Educação: um retrospecto histórico das correntes e tendências da educação brasileira**

O propósito deste capítulo é apresentar algumas posições de estudiosos da Educação e educadores que procuram mostrar a influência das diferentes concepções na Educação Brasileira ao longo dos anos. Visa, também, a auxiliar na identificação de quais correntes e tendências estariam por trás do discurso dos pais e alunos quando se referem às suas preocupações e expectativas relacionadas com a Educação, tema do Capítulo II.

Tendo em vista o objetivo deste capítulo, relatamos a classificação sistemática das diferentes concepções de Filosofia da Educação<sup>2</sup>, segundo Saviani (1983). Cumpre ressaltar que somente as mudanças que consideramos importantes para a nossa análise serão abordadas. Desse modo, esta discussão não tem a intenção de apontar todos os fatos pertinentes à evolução de nossa Educação. Pretendemos apenas realçar alguns aspectos que influíram (e continuam influenciando) na Educação Brasileira conforme a compreendemos nos dias de hoje.

#### **1. Concepções Fundamentais de Filosofia da Educação**

Após o estudo das diversas correntes e o exame da evolução da organização escolar desde meados do século XIX quando a sociedade atual adquire contornos definidos com a consolidação do poder burguês, Saviani (ib.id.) chegou às conclusões que, resumidamente, passamos a expor.

---

<sup>2</sup> Para fins desta pesquisa, o termo *Filosofia da Educação* significará a concepção articulada à luz da qual se interpreta e/ou se busca imprimir determinado rumo ao processo educativo.

## 1.1 Concepção humanista tradicional

A concepção humanista, tanto na versão tradicional quanto na moderna, abarca um vasto conjunto de correntes que têm em comum o fato de sua compreensão da educação ter origem na visão existencialista de homem, na qual o homem é visto como constituído por uma essência imutável, cabendo à educação conformar-se à essência humana. Por esta razão, as mudanças são consideradas acidentais.

Existem, ainda de acordo com Saviani (1983, p. 24-25), duas vertentes dentro da concepção humanista tradicional: (a) “a vertente religiosa que tem suas raízes na Idade Média e cuja manifestação mais característica se apresenta nas correntes do tomismo<sup>3</sup> e do neotomismo<sup>4</sup>” e (b) “a vertente leiga, centrada na idéia de “natureza humana” e elaborada pelos filósofos modernos já como expressão da ascensão da burguesia e instrumento de consolidação de sua hegemonia”. Esta última inspirou a construção dos sistemas públicos de ensino com as características de laicidade, obrigatoriedade e gratuidade.

Esta concepção tradicional privilegia o adulto e considera o homem como completo e acabado, donde a educação se centra no educador, no intelecto e no conhecimento.

## 1.2 Concepção humanista moderna

De modo diferente da concepção tradicional, a visão de homem na concepção humanista moderna está centrada na existência, na vida e na atividade. Assim, a existência precede a essência, ou seja, a natureza humana é mutável, determinada pela existência.

---

<sup>3</sup> Doutrina escolástica de S. Tomás de Aquino, teólogo italiano (1225-1274), adotada oficialmente pela Igreja Católica e que visa a conciliar o aristotelismo com o cristianismo. Cf. FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Médio Dicionário**. Rio de Janeiro: Editora Nova, 1980, p. 1663.

<sup>4</sup> Corrente doutrinária cujo representante principal é Jacques Maritain, filósofo francês (1882-1973), e caracterizada sobretudo pela tentativa de abordar a problemática filosófica contemporânea sob a perspectiva tomística; neo-escolástica. (Ferreira, op.cit., p. 1184). Ghiraldelli Jr. (2002, p. 58) explica: “No Brasil, os neotomistas tiveram uma forte influência na organização do ensino Superior não estatal, a partir dos anos de 1930, ainda que tenham começado o trabalho já nos anos de 1910”.

Na visão moderna, declara Saviani (1983, p. 25), uma vez que o homem é considerado “completo<sup>5</sup> desde seu nascimento e inacabado<sup>6</sup> até sua morte”, o adulto não pode se constituir em modelo. Esta filosofia defende a predominância do psicológico sobre o lógico, conseqüentemente, desloca o centro do processo educativo do adulto para a criança (o educando), para a vida e para as atividades da existência. Esta concepção admite a existência de formas descontínuas na educação. Considera-se que a educação segue um ritmo vital que varia de acordo com as diferenças existenciais ao nível dos indivíduos e admite-se um vai-e-vem onde o psicológico predomina sobre o lógico, ao invés de se considerar a educação como um processo continuado que obedece a esquemas predefinidos e segue uma ordem lógica. A concepção humanista moderna compreende as seguintes correntes: o Pragmatismo<sup>7</sup>, o Vitalismo<sup>8</sup>, o Historicismo<sup>9</sup>, o Existencialismo<sup>10</sup> e a Fenomenologia<sup>11</sup>.

---

<sup>5</sup> Para a filosofia humanista moderna, a existência do homem precede a sua essência, resultando desse princípio seu conceito de homem: “um ser completo desde o nascimento e inacabado até a morte”, (Saviani, 1986, p.25). Gadotti (2004, p. 9) faz um alerta: a pedagogia da existência “toma o homem como ele é e não como deve ser em função de uma essência imutável. ... A pedagogia da existência não pode confundir-se com a pedagogia existencialista. Enquanto a pedagogia da existência é uma pedagogia biófila, uma pedagogia do sentido da vida, da esperança, do amor, a pedagogia existencialista é uma pedagogia necrófila, dramática (Sartre), pedagogia da desesperança (Heidegger), do desespero (Kierkegaard), uma pedagogia da condenação (Stirner, Nietzsche). A pedagogia da existência fundamenta-se na teoria da evolução da vida, no desenvolvimento da natureza (Darwin) e no desenvolvimento social (Herbert Spencer, 1820-1903). Além de Rousseau há outros expoentes dessa corrente do pensamento pedagógico, como John Dewey (“pedagogia da ação”) e Paulo Freire (“educação como prática da liberdade”).”

<sup>6</sup> Gadotti (1995) nos lembra que, para Marx, o homem não é algo dado, acabado. Ele é processo, ou seja, torna-se homem e, isto, a partir de duas condições básicas: a) ele produz-se a si mesmo e, ao fazê-lo, se determina como um ser em transformação, como o ser da práxis e; b) esta realização só pode ter lugar na história.

<sup>7</sup> Para o pragmatismo, uma corrente filosófica norte-americana que surgiu na segunda metade do século 19, cujos pioneiros foram Charles Peirce, John Dewey e William James, o conhecimento tem um caráter essencialmente prático. O conhecer, nas suas múltiplas formas, não tem a finalidade de chegar ao conhecimento das verdades teóricas, mas é um processo de adaptação ao ambiente, visando a assegurar a sobrevivência do homem.

Fonte: [http://www.odialetico.hpg.ig.com.br/filosofia/pragmatismo\\_e\\_neopragmatismo.htm](http://www.odialetico.hpg.ig.com.br/filosofia/pragmatismo_e_neopragmatismo.htm). Acesso em: 22 nov. 2005.

<sup>8</sup> Doutrina que afirma a necessidade de um princípio irreduzível ao domínio físico-químico para explicar os fenômenos vitais. Cf. FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Médio Dicionário**. Rio de Janeiro: Editora Nova, 1980, p. 1757.

<sup>9</sup> O Historicismo consolida a matéria imaginária fundamental da ocidentalidade em termos de conhecimento, recolhendo tudo para dentro de um antropocosmo: nada está realmente fora da história, nada pode ser pensado de fora da história. Essa razão se disseminará por todas as reflexões sobre o real. Suas premissas não ficam somente nos limites da “escola historicista”, mesmo porque sua trajetória se confunde com a construção da História, podendo ser reconhecidas em Kant ou Condorcet, em Hegel ou em Marx, em Dilthey ou em Marheineke, em Heidegger ou em Lukács, em Spengler ou em Toynbee, em Sartre e em Aron, em Bloch ou em Braudel, em Duby e Ariès ou em Le Goff, invadindo bem mais que o “conhecimento”, se tornando o regulador dos corpos, das produções, da linguagem, das mídias, do sonho e do desejo.

Fonte: <http://www.unir.br/~primeira/artigo183.html>. Acesso em: 22 de nov. de 2005.

### 1.3 Conceção analítica

A concepção analítica de Filosofia da Educação não pressupõe uma visão de homem, tampouco um sistema filosófico geral. Neste caso, a tarefa da Filosofia da Educação é efetuar a análise lógica informal da linguagem educacional, visto que “a linguagem educacional é uma linguagem não formalizada, não científica” (Saviani, op.cit., p.26). A Lógica Informal, segundo Groarke (2004), é uma tentativa de desenvolver uma lógica que possa ser usada para avaliar, analisar e aprimorar os raciocínios informais que ocorrem em relacionamentos interpessoais, propagandas, debates políticos, argumentos legais e nos comentários sociais encontrados em jornais, televisão, Internet e outras formas de comunicação de massa. Em muitos casos o desenvolvimento da lógica informal motiva-se pelo desejo de desenvolver um modo de análise e avaliação do raciocínio comum que seja capaz de se tornar parte do ensino geral, e de compor e aprimorar o raciocínio público, a discussão e o debate. Neste sentido, os interesses da lógica informal têm grande proximidade com os interesses do Movimento Pelo Pensamento Crítico, cujo objetivo consiste em desenvolver um modelo de ensino que dê maior ênfase à investigação de caráter crítico. A análise informal postula que o significado de uma palavra pode ser determinado apenas em função do contexto lingüístico em que é

---

<sup>10</sup> Termo usado para designar a filosofia de pensadores que se preocupam com a existência finita do homem no mundo, descartando questões metafísicas como a imortalidade e a transcendência. Como é aplicado a filósofos muito diferentes, há quem negue sua existência como escola de pensamento. Os nomes mais identificados com o existencialismo são os dos franceses Jean-Paul Sartre e Maurice Merleau-Ponty (1908-1961). É um movimento do século XX, mas tem fortes raízes na obra de filósofos do século XIX, como Sören Kierkegaard (1813-1855) e Nietzsche. Os existencialistas rejeitam o princípio do cartesianismo de que o homem existe porque pensa. Para eles, o ser humano pensa porque existe. A consciência, para os existencialistas, não antecede a experiência. Ela é parte da existência, que, por sua vez, é construída com a vivência, o contato com outras pessoas e objetos. O próprio homem cria essa existência em função de seus sentimentos, desejos e, principalmente, de suas ações. Ele se forma a partir de suas escolhas.

Fonte: <http://www.superzap.com/biblioteca/?cat=filosofia&page2=existencialismo>. Acesso em 22 nov. de 2005.

<sup>11</sup> Edmund Husserl, filósofo alemão fundador da Fenomenologia, um método para a descrição e análise da consciência através do qual a filosofia tenta obter um caráter estritamente científico, achava que os filósofos estavam complicando a teoria do conhecimento, em lugar de considerarem com objetividade o fenômeno da consciência como é experimentado pelo homem. O que importava, para ele, era o que se passava na experiência de consciência, através de uma descrição precisa do fenômeno. Por isso deu o nome de "fenomenologia" à sua teoria que deveria ser uma ciência puramente descritiva, para somente depois passar a uma teoria transcendental à experiência, ou seja, para além do método científico.

Fonte: <http://www.cobra.pages.nom.br/fc-husserl.html> acesso em 22 nov. 2005

utilizada<sup>12</sup>, isto é, a análise informal julga não ser necessário ultrapassar o âmbito da linguagem corrente (seu emprego) para se compreender o significado das palavras; não dá importância ao contexto sócio-econômico-político (histórico).

#### 1.4 Conceção dialética

Para melhor entendermos a concepção dialética, é necessário que primeiro façamos seu resumo histórico e sua conceituação, conforme apresentados por Delius et al. (2001).

O substantivo *dialética* vem do grego *dialegein* e significa, de acordo com Delius et al. (ib.id., p. 112), “arte da discussão”. O prefixo *dia* dá idéia de reciprocidade ou de troca, então que *dialegein* é trocar palavras ou razões, conversar ou discutir.

Em Sócrates, a dialética era usada como método de ensino para descobrir as contradições do pensamento, provocando no discípulo a eclosão do conhecimento – a maiêutica<sup>13</sup>.

Como visão de mundo, como filosofia, a dialética nasceu antes de Sócrates. Veio de Heráclito que viveu no século VI a.C. Heráclito ensinou que tudo está em transformação, num total processo de mudança constante. “Tudo muda tão rapidamente, dizia ele, que não é possível banhar-se duas vezes num mesmo rio” (GADOTTI, 1995. p.16). O movimento é o

---

<sup>12</sup> Cf. conceitos da Linguística Pragmática. Para uma melhor compreensão citamos duas definições de Linguística Pragmática: (i) ELLIS, R. (1994, p. 23) que aponta: *Pragmatics is the study of how language is used in communication. It covers a wide range of phenomena including deixis ( i.e. the ways in which language encodes features of the context of utterance), conversational implicature and presupposition (i.e. the way language is used to convey meanings that are not actually encoded linguistically), illocutionary acts (i.e. the use of language to perform speech acts such as stating, questioning, and directing), conversational structure (i.e. the way in which conversations are organized across turns), and repair (i.e. the conversational work undertaken to deal with miscommunications of various kinds);* e (ii) LEECH, G; THOMAS, J. (1990, p. 174), que explicam: [...] *pragmatics was born out of the abstractions of philosophy rather than of the descriptive needs of linguistics (and this, it will be argued below, accounts in part for the difficulties which were later experienced by linguists when they tried to apply pragmatic models to the analysis of stretches of naturally-occurring discourse). Even when pragmatics started to become important for linguistics, it was again, at least in the English-speaking world, informed by the work of philosophers.*

<sup>13</sup> “Método socrático de interrogação, como a parteira dá à luz os corpos, procura “dar à luz” os espíritos para levar seus interlocutores a descobrirem a verdade que eles trazem em si sem o saber. Por extensão, método pedagógico que permite ao mestre apenas dirigir a pesquisa do aluno, este devendo encontrar a verdade por sua própria reflexão.” Fonte: [www.ceismael.com.br/oratoria/oratoria028.htm](http://www.ceismael.com.br/oratoria/oratoria028.htm) Acesso em: 3 abr. 2006

atributo fundamental das coisas – sua substância. “A realidade não é apenas Ser, ela não é, por igual, apenas Não-Ser. A realidade é uma *tensão que liga... Ser e não-Ser*” (CIRNE-LIMA, 1996, p.19). Esta postura vai imputar a Heráclito a criação do princípio de contradição.

Delius et al. (op.cit) esclarecem que, ao contrário de Heráclito, Parmênides, seu contemporâneo, sustentava que o movimento é uma ilusão e que a realidade é imutável. Este filósofo é o responsável pelo princípio de identidade, que vai ser uma espécie de lei fundamental da filosofia ocidental, que pode expressar-se desta forma:  $A=A$ , isto é, todo ente é igual a si mesmo, ou um objeto não pode ser ao mesmo tempo e sob o mesmo aspecto igual e diferente a si mesmo. Ora, é exatamente este princípio de identidade que vai ser questionado pela filosofia dialética de Heráclito, o qual admite que um objeto pode ser, ao mesmo tempo, e sob o mesmo aspecto, igual a, e diferente de, si mesmo. Temos, pois, em Heráclito os traços fundamentais da Dialética: dois pólos que se excluem: tese e antítese. O terceiro elemento – a síntese – só será explicitado, mais tarde, por Hegel.

Diante do princípio de identidade e do princípio de contradição, Aristóteles optou pelo primeiro, criando sobre ele sua Lógica Formal que vai comandar o pensamento durante a Idade Média e parte da Idade Moderna. A realidade não muda. É a estática prevalecendo sobre a dinâmica.

Por ter firmado o terceiro tempo da dialética – a síntese, Hegel se projeta como o criador da dialética moderna. Entretanto, Hegel acredita que a dialética não pode restringir-se a uma afirmação/negação. O mundo físico e, sobretudo, o mundo humano não podem resistir a este atrito contínuo. Entre a positividade da tese e a contundência da antítese, deve-se colocar a luva da síntese que, na visão hegeliana, é a integração do que há de bom na tese e o que há de bom na antítese, ou seja, a dialética não é só afirmação, não é só contrariedade, é também consenso.

As características da dialética, ainda segundo Delius et al. (2001), são:

- a) A contradição (negação) é a própria substância da dialética;
- b) Totalidade. Sem esta característica, a dialética não tem sentido. Mais do que outras filosofias, a dialética é visão de conjunto. Na totalidade se concretiza o velho princípio: sem a visão do todo, não se compreendem as partes;
- c) Simultaneidade. Na dialética, tudo acontece ao mesmo tempo. Não há um antes e um depois;
- d) Criticidade. Por sua estrutura de afirmação, negação da afirmação e negação da negação, a dialética se credencia como a filosofia mais crítica que possa existir, até o presente momento;
- e) Ausência de hierarquia. Na dialética, uma coisa não é mais importante do que outra. Tudo é importante, por isto é a filosofia que, segundo os autores, melhor se presta para fomentar a igualdade entre os homens e a conservar os ecossistemas.

O princípio dialético da contradição (negação) - tudo se opõe - enuncia um paradoxo: para haver oposição entre os elementos, é necessário que eles estejam interligados. É esta interligação que faz a diferença entre termos contrários e termos contraditórios em que não existe nenhuma interligação. “A transformação das coisas só é possível por que no seu interior coexistem forças opostas tendendo simultaneamente à unidade e à oposição” (Gadotti, 1995, p.26).

Afinal, então, o que é dialética? A dialética pode ser entendida, segundo Gadotti, *op.cit.*), como a teoria das leis gerais do movimento, do desenvolvimento do mundo e do conhecimento humano. Ou seja, a filosofia dialética pode ser definida como modelo mental dos processos de modificação e desenvolvimento do mundo; entretanto, a negação não pode ser absoluta. Caso contrário, se interromperia o fio do diálogo, uma vez que dialética é o diálogo das coisas entre si; das coisas com os homens e dos homens consigo mesmos e com os outros homens.

Como vimos, assim como a concepção analítica, a concepção dialética também não coloca determinada visão de homem em seu ponto de partida. Interessa-lhe o homem como conjunto das relações sociais, ou seja, a concepção de educação está articulada com o horizonte das relações sócio-econômicas de determinada época. Assim, parafraseando Saviani (1983), para compreendermos qual a sua perspectiva na análise do fenômeno educativo precisamos passar pelo seu modo de compreender a sociedade. Considera que a tarefa da Filosofia da Educação é explicitar os problemas educacionais; contudo, entende que os problemas educacionais não podem ser compreendidos a não ser através de referência ao contexto histórico (sócio-econômico-político) em que estão inseridos, ou seja, captando o modo específico de articulação da educação com o conjunto das relações sociais.

Porque esta concepção encara a realidade como essencialmente dinâmica e explica o dinamismo pela interação recíproca do todo com as partes que o constituem, bem como pela contraposição das partes entre si, determinada formação social, sob a dependência das contradições que lhe são inerentes, gera sua própria negação, desenvolvendo-se progressivamente em direção a uma nova formação social. “Nesse contexto”, declara Saviani (1983, p. 29), “o papel da educação será colocar-se a serviço da nova formação social em gestação no seio da velha formação até então dominante”.

## **2. Tendências e Correntes da Educação Brasileira**

A divisão histórica apresentada a seguir foi proposta por Saviani (1983), que toma como base as quatro concepções de Filosofia da Educação resumidas no tópico 1, acima. Já os subsídios históricos que serão inseridos doravante, são o resultado de um apanhado que fizemos da leitura de Aranha (1996), Hilsdorf (2003) e Piletti (1997).

## 2.1 Predomínio da tendência humanista tradicional (Até 1930)

A educação humanista e elitista dos padres da Companhia de Jesus prevalecia na época do Brasil Colonial. Os jesuítas, como ficaram conhecidos os padres desta ordem, empenhavam-se no trabalho de catequese dos índios e fundaram inúmeras escolas de ler e escrever, mas a ênfase maior é dada à escola secundária destinada aos filhos dos colonos e ao encaminhamento dos futuros padres. O aparente descaso com a educação devia-se a uma economia dependente e exclusivamente agrária, que não exigia mão-de-obra qualificada.

Em 1759, quando os jesuítas foram expulsos, o Marquês de Pombal deu início à organização do ensino público propriamente dito. Refletindo as preocupações típicas do século XVIII, o Século das Luzes, encontramos a educação leiga (não-religiosa), livre (independente de privilégios de classe) e universal (acessível a todos). Não havia mais sentido atrelar a educação à religião, como faziam as escolas confessionais, nem aos interesses de uma classe, como queria a aristocracia uma vez que, como declara Aranha (1990, p. 157), “o Iluminismo exalta o poder da razão humana de traçar seus próprios caminhos, longe da tirania dos reis e das superstições religiosas”.

Com a vinda da família real para o Brasil, em 1808, deu-se ênfase à criação de escolas de nível superior, deixando os demais níveis ao abandono. Permanecia, ainda, a visão aristocrática do ensino, e a única diversificação encontrada refere-se à clientela que busca a escolarização, decorrente do aparecimento da burguesia que residia nas cidades e se preocupava com o comércio e a burocracia. Esse segmento da sociedade da época aspirava adquirir *status* e desejava a educação dada à elite.

Ainda após a Independência, o quadro educacional permaneceu inalterado de maneira geral, dado que persistia o regime de escravidão e o modelo econômico continuava sendo o agrário-exportador dependente.

Neste período, que se estendeu até o século XX e foi marcado por grandes mudanças político-econômicas, uma vez que o Brasil passa de Colônia a Império e de Império à República, vemos a tendência humanista tradicional se manifestar nas suas duas vertentes, a religiosa e a leiga. Na vertente religiosa a corrente inspiradora é o tomismo, que se manifesta desde a época do Brasil Colônia com a escola jesuítica. Já na vertente leiga percebe-se a influência de vários autores europeus “de tal modo que, se se pode falar aí em corrente, o seu nome seria “ecletismo”.” (Saviani, 1983, p. 34).

No início do século XX, ainda sob inspiração da tendência humanista tradicional, desperta o entusiasmo pela educação, que, em termos brasileiros, se traduz como a fase da “escola redentora da humanidade”.<sup>14</sup> Nesta época, as idéias liberais são retomadas e debatidas intensamente, portanto diversos movimentos sociais advogam a extensão da escolaridade obrigatória e gratuita a toda a população como instrumento de participação política. Trataremos da relação entre educação e sociedade e das concepções pedagógicas propriamente ditas mais adiante nos tópicos 3 e 4 deste mesmo capítulo.

## **2.2 Equilíbrio entre as tendências humanista tradicional e humanista moderna (1930 - 1945)**

O índice de analfabetismo da população, então predominantemente rural, era altíssimo e a situação só começou a mudar quando, após a Primeira Guerra Mundial, o processo de industrialização e urbanização do país foi acelerado e mais acentuado após 1930. Assim, a demanda de escolarização, aumentou uma vez que predominava a economia agrária-exportadora.

---

<sup>14</sup> Cf. LUCKESI (1990).

Diferentes reformas educacionais marcaram a década de 20 em vários estados brasileiros, pois a escola entra em crise por não poder atender à procura. Essas reformas foram incentivadas pelo ideário liberal escola-novista, que considerava possível reformar a sociedade pela reforma do homem, através da escolarização.

O Manifesto dos pioneiros da educação nova foi publicado em 1932, documento que defendia a escola leiga, nacional e gratuita, a organização da educação popular e a erradicação dos privilégios.

A partir do final da década de 20, em especial a partir de 1930, o advento do escolanovismo<sup>15</sup> desloca as preocupações educacionais do âmbito político para o técnico-pedagógico e, através desse deslocamento, “o escolanovismo aliado ao trabalhismo<sup>16</sup> cumpre a função de desmobilização das forças populares, resultando em instrumento de hegemonia da classe dominante” (Saviani, *ib.id.*, p. 35).

A tendência humanista moderna toma impulso e após 1930 ela está em condições de medir forças com a tendência humanista tradicional, o que faz durante os debates em torno da Constituinte. O conflito entre elas está representado pelo ideário dos pioneiros da escola nova (tendência humanista moderna) e pelo ideário católico (tendência humanista tradicional). O equilíbrio é obtido porque, segundo Saviani (*ib.id.*, p. 35),

O Estado administra e concilia o conflito, cujo resultado registra um equilíbrio de forças traduzido no texto da Constituição de 1934. Com efeito, a Constituição incorporou tanto as teses da LEC (Liga Eleitoral Católica) como a quase totalidade das propostas dos pioneiros.

---

<sup>15</sup> A Escola Nova brasileira foi marcada fundamentalmente pela intenção de socializar e normalizar os indivíduos e pela democratização do acesso à escola. À escola foi destinada a responsabilidade de reordenar a sociedade, através do ajustamento dos indivíduos à nova realidade, ou seja, às vicissitudes do mercado de trabalho e aos novos padrões socioculturais. Estes traços têm permitido caracterizar o escolanovismo brasileiro como marcadamente guiado por intenções normalizadoras, racionalizadoras e disciplinadoras. Mas é preciso reconhecer que tal movimento incorporou várias vertentes do pensamento político e filosófico, sempre considerando a infância como momento inicial do processo de transformação do indivíduo em ser social. Fonte: <http://www.anped.org.br/24/P0251803934623.rtf>. Acesso em 10 dez. 2005

<sup>16</sup> Movimento idealizado por Getúlio Vargas, o trabalhismo introduziu no cenário político brasileiro o conceito de povo, fortalecendo o trabalho frente ao capital através da criação de políticas públicas específicas, que deram ao trabalhador brasileiro, além de benefícios materiais, uma dimensão da possibilidade de seu bem-estar social. Fonte: [http://oglobo.globo.com/infoglobo/quemlesabe/diversos/default\\_brizola.htm](http://oglobo.globo.com/infoglobo/quemlesabe/diversos/default_brizola.htm). Acesso em 10 dez. 2005

### 2.3 Predomínio da tendência humanista moderna (1945 – 1960)

Foram ainda os educadores progressistas da escola nova que retomaram na década de 50 a defesa da escola pública enquanto os católicos conservadores e defensores da escola particular se opuseram à reivindicação daqueles. Por trás desse debate se achava a disputa pelo espaço de poder que mais tarde, na época da ditadura, viria a ser acrescida da disputa pelas verbas públicas que, para os católicos, deveriam ser encaminhadas também para as escolas particulares.

Com a reabertura democrática em 1945 fica cada vez mais evidente o predomínio da tendência humanista moderna, momento em que surgem correntes como o psicologismo pedagógico, predominante na década de 40, o sociologismo<sup>17</sup>, que toma força na década de 50, e o economicismo<sup>18</sup> (típico da ideologia neoliberal<sup>19</sup>) que se delineia no início dos anos 60 e que, de acordo com Saviani (ib.id.), “já representa a crise da transição para a tendência tecnicista”.

No final da década de 50 o conflito escola particular (católica)/escola pública é retomado e a defesa da escola pública é feita sob inspiração da tendência humanista moderna que, acrescida dos ideários da corrente liberal-pragmática, se prolonga na tendência tecnicista.

---

<sup>17</sup> Ciência que interpreta a educação como um processo social, cujo principal defensor foi Emile Durkheim. Durkheim praticou o realismo social, no sentido de que a sociedade está acima dos indivíduos, como entidade *sui generis*, com propriedades específicas, tal como um composto químico, que não é apenas a soma das partes; existe algo acima do homem individual, a sociedade, dentro de cujo contexto ele se forma, sendo pois finalmente um produto da mesma. A partir disto, Durkheim desenvolveu uma filosofia e sociologia da educação. A sociologia de Durkheim não vê no final dos problemas sociais uma solução pela simples resolução das classes em luta a se superarem umas às outras pela liquidação dialética, mas pelo consenso do acordo. Fonte: <http://www.cfh.ufsc.br/~simposio/novo/2216y840.htm>. Acesso em: 16 jan. 2006

<sup>18</sup> Hall (2003) declara que “economicismo” significa, de acordo com muitos teóricos marxistas, ver a formação social como reflexo do econômico sem nenhuma outra força estruturadora ou determinante em si mesma, não levando em conta nenhuma perspectiva simbólica ou as conjunturas históricas.

<sup>19</sup> O neoliberalismo, versão moderna do liberalismo (vide Nota 21 da presente dissertação), é resultado do encontro de duas correntes do pensamento econômico. A primeira vem da escola austríaca, aparecida nos finais do século XIX tendo a frente Leopold von Wiese e a segunda é formada pela chamada escola de Chicago, tendo Milton Friedman como seu expoente. Na filosofia neoliberal, os homens não nascem iguais, nem tendem à igualdade. A desigualdade é um estimulante que faz com que os mais talentosos desejem destacar-se e ascender ajudando dessa forma o progresso geral da sociedade. Assim, a sociedade é o cenário da competição, da concorrência e o mercado é quem regula tudo: faz os preços subirem ou baixarem, estimula a produção, elimina o incompetente e premia o sagaz e empreendedor.

Fonte: <http://educaterra.terra.com.br/voltaire/atualidade/neoliberalismo2.htm>. Acesso em: 16 de jan de 2006

Cabe observar que a Igreja, principalmente por meio dos movimentos de Ação Católica, tende a se comprometer concretamente na defesa dos interesses populares passando, por esta via, a organizar o M.E.B. (Movimento de Educação de Base). Neste mesmo período surge, também, o Movimento Paulo Freire de Educação de Adultos que, na opinião de Saviani (op.cit., p. 37), “guarda nítida inspiração cristã”.

#### **2.4 Crise da tendência humanista moderna e articulação da tendência tecnicista (1960 – 1968)**

Diversos movimentos de educação popular, de ampla repercussão, surgem no início da década de 60 com o intuito de conscientizar o povo quanto à sua situação. A ênfase era colocada ora na alfabetização, ora na educação de base, mas sempre no sentido da difusão e preservação da cultura popular.

Dentre esses grupos que se espalharam pelo país, é de grande relevância destacarmos o Movimento de Cultura Popular (MCP) de Recife, onde, de acordo com Aranha (1990, p. 162), “o educador Paulo Freire elaborou uma teoria educacional original e um método de alfabetização inovador que posteriormente teve repercussão mundial”. O governo brasileiro tinha a intenção de usar o método de Paulo Freire, entretanto, o golpe militar de 1964 extinguiu o então Plano Nacional de Alfabetização (PNA) e paralisou as demais atividades, acusando-as de subversão da ordem.

A Revolução de 64, incapaz de acionar mecanismos de persuasão para manter a hegemonia, como fez a Revolução de 30, viu-se obrigada a lançar mão da repressão para garantir o domínio. Ao mesmo tempo, buscou racionalizar os recursos existentes para montar um poderoso aparato persuasivo alicerçado nos meios de comunicação em massa e em recursos tecnológicos sofisticados, o que culminou na reformulação do ensino superior (Lei

5540/68) e na reorganização do ensino que passou a ser denominado de 1º e 2º graus (Lei 5692/71). Conseqüentemente, a maior parte dos estudos e iniciativas na área de educação em nível de pós-graduação passa a se inspirar na tendência tecnicista. Com efeito, Saviani (op.cit.) afirma que a maioria das dissertações e teses concluídas até dezembro de 1977, por ele levantadas para a realização do seu trabalho intitulado *Tendências e Correntes da Educação Brasileira*, segue a orientação tecnicista. Saviani (ib.id., p. 39) reitera que

Tal constatação coincide com a análise de Luiz Antônio Cunha que, em relação àquilo que chamou de “descaminhos da pesquisa na Pós-Graduação em Educação”, identificou, a partir de 1968, a “prevalência ‘espontânea’ do estrangeirismo, na sua versão norte-americanista e, em decorrência, do economicismo, do computacionismo, do tecnicismo, do sistemismo”.

## **2.5 Predomínio da tendência tecnicista e a concomitante emergência de críticas à pedagogia oficial e à política educacional (a partir de 1968)**

Depois do golpe, durante a ditadura militar, segundo Aranha (ibid. p. 163), “a educação seguiu uma tendência tecnicista sob a influência norte-americana, resultante dos acordos MEC-USAID<sup>20</sup> feitos entre técnicos brasileiros e norte-americanos”. Como apresentado no tópico anterior, houve duas reformas importantes na história da educação brasileira neste período de ditadura: as reformas educacionais para o ensino superior em 1968 e as reformas para o ensino médio em 1971.

Outros dados importantes, para nossa análise, encontramos em Piletti (1997, p. 121):

A reforma de 1971 modificou a estrutura anterior do ensino. O antigo curso primário (de quatro a seis anos) e o antigo ginásio foram unificados num único curso de 1º. grau, com duração de oito anos. Os ramos profissionais existentes no antigo ginásio – industrial, comercial, agrícola e normal – desapareceram. O ensino de 1º. grau não oferece formação profissional, mas destina-se tão-somente à educação geral. (...) Pela reforma de 1971, o ensino de **2º. grau tornou-se todo ele profissionalizante**. (...) Mais de duzentas habilitações profissionais foram regulamentadas pelo Conselho Federal de Educação.(...) todos os estabelecimentos foram obrigados a implantar habilitações profissionais, mesmo sem as mínimas condições para tanto. (nosso grifo)

---

<sup>20</sup> United States Agency for International Development (Órgão Público dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional).

Quanto aos conteúdos, Piletti (ibid., p.122) relata:

A reforma de 1971 aumentou o número de matérias obrigatórias em todo o território nacional. Sem contar o ensino religioso, facultativo para os alunos, o núcleo comum obrigatório passou a abranger dez conteúdos específicos: um de Comunicação e Expressão (Língua Portuguesa); três de Estudos Sociais (Geografia, História e Organização Social e Política do Brasil); dois de Ciências (Matemática e Ciências Físicas e Biológicas); e quatro Práticas Educativas (Educação Física, Educação Artística, Educação Moral e Cívica e Programas de Saúde). Como consequência ficou prejudicada a liberdade dos sistemas estaduais e dos estabelecimentos de introduzirem outras matérias. **Disciplinas mais reflexivas – que podem favorecer a discussão crítica como filosofia, sociologia, psicologia etc. – deixaram de ser ministradas no ensino de 2º. grau.** (nosso grifo)

Assim, chegamos à nova lei de diretrizes e bases da educação (LDB), cuja elaboração foi prevista pela nova Constituição promulgada em 5 de outubro de 1988. O novo projeto de lei de diretrizes e bases da educação nacional teve uma tramitação tumultuada de oito anos no Congresso Nacional e foi finalmente sancionada pelo Presidente da República no dia 20 de dezembro de 1996 como lei n. 9.394/96.

Apesar das importantes inovações introduzidas pela nova lei, o que se observa é que o discurso dos pais, e quiçá, também, as práticas escolares da rede pública, continuam “presos” aos discursos e práticas neoliberal-tecnicistas, cada vez mais voltados para o mercado de trabalho em consequência do capitalismo explícito que vivenciamos. Hilsdorf (2003, p. 130), declara:

À uma possível permanência das marcas da escola da ditadura na organização e nas práticas da atualidade – pois sabemos que as ocorrências no plano das mentalidades se movem na temporalidade das longas durações – acresce que não é consensual que as novas medidas tenham contemplado as necessidades do todo da sociedade, uma vez que seus dispositivos autorizam uma interpretação de reforço do viés privatista verificável nas décadas anteriores.

Contudo, paralelamente ao predomínio da tendência tecnicista surge, na década de 70, um conjunto de estudos que Saviani (ib.id.) chama de “tendência crítico-reprodutivista”. O autor declara que tal tendência se desenvolveu sob a influência da teoria do sistema do ensino enquanto Violência Simbólica<sup>21</sup> e da teoria da escola enquanto Aparelho Ideológico de

---

<sup>21</sup> Cf. BOURDIEU, P. e PASSERON, J. C. **A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino.** Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1975.

Estado.<sup>22</sup> Apesar desta tendência acabar acentuando uma postura pessimista e imobilista nos meios educacionais, ela promoveu a denúncia sistemática da pedagogia tecnicista implementada pela política educacional ao mesmo tempo em que abalava as estruturas da crença na autonomia da educação em face das relações sociais.

A tendência dialética emerge, então, com o propósito de captar o modo específico de articulação da educação com o conjunto das relações sociais. Saviani (op.cit., p. 39) advoga que esta tendência nos levaria a compreender

que o espaço próprio da educação é o espaço da apropriação/desapropriação/reapropriação do saber e que esse espaço está atravessado pela contradição inscrita na essência mesma do modo de produção capitalista: a contradição capital-trabalho. Sendo o saber força produtiva e sendo, a sociedade capitalista, caracterizada pela propriedade privada dos meios de produção, a classe que detém os meios de produção se empenha em se apropriar do saber desapropriando-o da classe trabalhadora.

### **3. Educação e sociedade: redenção, reprodução e transformação**

As três tendências filosófico-políticas<sup>23</sup> de interpretação da educação que resultam em formas de agir no contexto da prática pedagógica, sumariamente apresentadas neste tópico, são as tendências descritas por Luckesi (1990, p. 37-52).

#### **3.1 Educação como redenção da sociedade**

A tendência redentora entende a sociedade como constituída “de um conjunto de seres humanos que vivem e sobrevivem num todo orgânico e harmonioso” (Luckesi, ib.id., p.38), onde há desvios de grupos e indivíduos, seja porque são novos elementos (as novas gerações), seja porque, por qualquer motivo, estão à margem desse todo. O que importa é incorporar à

---

<sup>22</sup> Cf. Althusser (1974).

<sup>23</sup> Filosóficas, porque um conjunto de idéias e crenças constituem o seu sentido e políticas, porque constituem um direcionamento para sua ação.

sua estrutura todos estes elementos. Portanto, a educação teria por finalidade manter e conservar a sociedade através da adaptação dos indivíduos ao todo social. Neste contexto, a educação, em vez de receber as interferências da sociedade, interfere nos destinos do todo social.

Segundo Luckesi (ib.id.), Comenius, autor da obra **Didática Magna: Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos**, publicada em 1657, fornece um exemplo típico dessa concepção de educação como redentora da sociedade pois, acreditava que o mundo fora criado bom e harmônico por Deus e que pela desobediência o ser humano (nas figuras de Adão e Eva) havia introduzido o desequilíbrio e o pecado. Mas, para o autor, havia soluções. Uma delas era a redenção dos pecadores por Jesus Cristo e, a outra, Deus havia colocado nas mãos de todos: seguir os seus ensinamentos.

Comenius, então, aponta o caminho da educação como o meio mais eficaz de redimir esta sociedade; entretanto, não acreditando nas possibilidades de re-equilibrar a sociedade a partir dos adultos, a educação somente teria a força de redimir a sociedade se investisse seus esforços nas gerações novas, formando suas mentes e dirigindo suas ações a partir dos ensinamentos, uma vez que um dos primeiros ensinamentos das Escrituras Sagradas é que o único caminho eficaz para corrigir as corrupções humanas é a reta educação da juventude.

Luckesi (op.cit.) conclui que a tendência redentora propõe uma ação pedagógica otimista, do ponto de vista político, acreditando que a educação tem poderes quase que absolutos sobre a sociedade. À essa tendência de dar à educação a finalidade filosófico-política de redimir a sociedade, Saviani (1986, p. 9) chama de “teoria não crítica da educação” devido ao fato de ela não levar em conta a contextualização crítica da educação dentro da sociedade da qual ela faz parte.

### 3.2 Educação como reprodução da sociedade

A segunda tendência de interpretação do papel da educação na sociedade é a que afirma que a educação é parte integrante da sociedade e a reproduz. De forma diversa à tendência redentora, a tendência reprodutora aborda a educação como uma instância dentro da sociedade e exclusivamente ao seu serviço. Não a redime de seus desvios, mas a reproduz no seu modelo vigente de forma a perpetuá-la.

Uma vez que a interpretação da educação como reprodutora da sociedade implica entendê-la como um elemento da própria sociedade, ela passa a ser determinada por seus condicionantes históricos (econômicos, sociais e políticos), colocando-se a serviço dessa mesma sociedade e de seus condicionantes. Saviani (1987, p.19-20) chama esta tendência de “teoria crítico-reprodutivista” da educação, devido ao fato de ela pretender apenas demonstrar como atua a educação dentro da sociedade e não como ela deve atuar, além do que, por si mesma, a educação serve de reprodutora dessa sociedade.

Para o objetivo de descrever a educação como reprodução da sociedade, Luckesi (1990) segue as reflexões de Althusser (1974), as quais resumiremos a seguir.

A partir de pressupostos marxistas, Althusser (ib.id.) faz um estudo sobre o papel da escola como um dos aparelhos ideológicos do Estado, como uma das instâncias da sociedade que veicula a sua ideologia dominante, para reproduzi-la, pois, para perenizar-se, a sociedade necessita reproduzir-se em todos os seus aspectos. Ou seja, para assegurar-se a produção é preciso que seja assegurada a reprodução dos meios produtivos que garantam a sua manutenção ou o seu incremento, uma vez que estes meios não são infinitos e inesgotáveis. No entanto, a produção de bens materiais e sua reprodução não se realizam sem outro elemento básico: a força de trabalho. E, como qualquer outro elemento, ela não é infinita e

inesgotável, o que exige também a sua multiplicação para que seja substituída quando necessário.

Assim, a força de trabalho é útil de duas formas para o sistema produtivo. Do ponto de vista biológico e do ponto de vista cultural. Sua primeira utilidade se traduz na multiplicação biológica dos homens (mão-de-obra quantitativa) e, a segunda, na formação profissional (mão-de-obra qualitativa), segundo as diferentes necessidades da divisão social do trabalho. Desta forma, a reprodução qualitativa da força de trabalho de que necessita a sociedade capitalista é delegada à escola que, segundo Althusser (op.cit.), é o principal aparelho ideológico de Estado. Ela permite e garante a hegemonia política, sustentadora do poder, pelo processo de reprodução das relações de produção vigentes na sociedade já que ela não só qualifica para o trabalho, transmitindo o “saber fazer,” como também introjeta valores que garantem a reprodução comportamental compatível com a ideologia dominante (o “saber comportar-se”).

Com isso, de acordo com a análise de Althusser (ib.id.), junto ao “saber” vem acoplado o “saber interpretar” a sociedade do ponto de vista dos interesses da classe dominante. O termo “formação”, utilizado para definir os fins da atividade escolar, expressa bem o papel de reprodutora do sistema que desempenha a escola. “Formar” quer dizer “dar forma a”, padronizar segundo um modelo. Então que, na visão reprodutivista de Althusser, façam o que fizerem os professores no sentido de melhorarem suas práticas, seus métodos e materiais, tudo será em vão, tendo em vista que sempre reproduzirão a ideologia dominante e, conseqüentemente, a sociedade vigente.

Luckesi (op.cit) afirma que a tendência reprodutivista é crítica em relação à compreensão do papel da educação na sociedade, porém pessimista, porque não encontra qualquer saída para ela, a não ser submeter-se aos seus condicionantes.

### 3.3 Educação como transformação da sociedade

A terceira, e última, tendência que Luckesi (ib.id.) apresenta é a que tem como perspectiva a compreensão da educação como mediação de um projeto social. Não redime nem reproduz a sociedade, servindo de meio, junto a outros meios, para realizar um projeto de sociedade que pode ser conservador ou transformador. A tendência transformadora pretende demonstrar que é possível compreender a educação dentro da sociedade, com seu papel ativo e com seus condicionantes histórico-sociais, porém com a possibilidade de trabalhar pela sua democratização. Ou seja, ela pode ser uma instância social, entre outras, na luta pela transformação da sociedade, na perspectiva de sua democratização efetiva e concreta, atingindo os aspectos políticos, sociais e econômicos. Assim sendo, esta terceira tendência pode ser chamada de “crítica” na medida em que não cede ao otimismo ilusório e na medida em que interpreta a educação como uma instância dialética que serve a um projeto, a um modelo, a um ideal de sociedade, trabalhando para realizá-lo na prática.

Para tanto, a tendência transformadora medeia este projeto, como explicita Luckesi (op.cit., p. 49):

se o projeto for conservador, medeia a conservação; contudo, se o projeto for transformador, medeia a transformação, se o projeto for autoritário, medeia a realização do autoritarismo; se o projeto for democrático, medeia a realização da democracia.

Portanto, Luckesi (ib.id.) conclui que a educação, por si, não será mecanicamente reprodutivista, podendo ser reprodutora, mas não necessariamente; uma vez que pode ser criticizadora, estando a serviço de um projeto de libertação das maiorias dentro da sociedade. No entanto, como este processo, dentro da sociedade capitalista, se dá de maneira contraditória, o autor propõe desvendar as próprias contradições da sociedade e utilizá-las para agir estrategicamente e trabalhar criticamente pela sua transformação.

#### **4. Tendências pedagógicas da prática escolar**

Neste tópico trataremos das concepções pedagógicas propriamente ditas, conforme abordadas por Luckesi (op.cit, p. 53-75), com o intuito de aprofundarmos a compreensão da articulação entre filosofia e educação, isto é, como a Filosofia da Educação se sedimenta em uma pedagogia.

Para desenvolver a abordagem das tendências pedagógicas Luckesi (ib.id.) utiliza como critério a posição que cada tendência adota em relação às finalidades sociais da escola e organiza o conjunto das pedagogias em dois grupos, onde a perspectiva redentora é representada pelas pedagogias liberais e a perspectiva transformadora pelas pedagogias progressistas. No entanto, o autor nos alerta para o fato de que tanto as tendências quanto suas manifestações não são puras nem mutuamente excludentes, sendo que em alguns casos elas se complementam e, em outros, divergem, o que torna qualquer tentativa de classificação tarefa bastante limitada.

##### **4.1 Pedagogia liberal**

A pedagogia liberal (cujas bases estão sedimentadas no liberalismo<sup>24</sup> que, mesmo tendo caído sob severa crítica, enquanto doutrina política e social, durante o final dos anos 30, não foi posto de lado no campo pedagógico) sustenta a idéia de que a escola tem por função

---

<sup>24</sup> “Doutrina de caráter, ao mesmo tempo, econômico e político, calcada na idéia de liberdade individual. Em sua dimensão econômica, trata-se da defesa da liberdade de comprar e vender bens, sustentáculo das modernas economias de mercado. Em sua dimensão política, o liberalismo teve o sentido de ser um conjunto de salvaguardas (liberdades), obtidas pelas classes burguesas durante o processo histórico de sua ascensão à condição de classes dominantes, contra o poder discricionário do rei ou da nobreza, em nome da liberdade do povo. A questão naquele momento (séculos XVII e XVIII) era a obtenção de salvaguardas políticas (públicas) que livrassem as atividades econômicas (privadas) da intervenção arbitrária do soberano absolutista. Nesse sentido, a história do liberalismo está intimamente ligada à da democracia. Nos Estados Constitucionais a partir do século XIX (estados liberal-democráticos), liberalismo e democracia assumiram características complementares: o liberalismo ofereceu as garantias individuais pressupostas pela democracia e esta ofereceu o método, o procedimento para a escolha pública. (Nota de Alberto Tosi Rodrigues, especial para este livro)”. Ghiraldelli Jr. (2002, p. 48).

preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais, por isso os indivíduos precisam aprender a se adaptar aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes através do desenvolvimento da cultura individual.

Dentro da pedagogia liberal estão as seguintes tendências:

#### **4.1.1 Tradicional**

Na tendência tradicional, a pedagogia liberal se caracteriza por enfatizar o ensino humanístico, de cultura geral, no qual o aluno é educado para atingir, pelo próprio esforço, sua plena realização como pessoa.

#### **4.1.2 Renovada**

A tendência liberal renovada enfatiza, igualmente, o desenvolvimento das aptidões individuais, porém, a educação é um processo interno que parte das necessidades e interesses individuais necessários para a adaptação ao meio. Assim, o ensino é centrado no aluno e no grupo e apresenta-se, de acordo com Luckesi, em duas versões distintas: (a) renovada progressivista (ou pragmática), onde o mais importante é o processo de aquisição do saber do que o saber propriamente dito, ou seja, trata-se de aprender a aprender; e (b) renovada não-diretiva, orientada para os objetivos de desenvolvimento pessoal e para as relações interpessoais, onde o papel da escola é a formação de atitudes, motivo pelo qual está mais preocupada com os problemas psicológicos do que com os pedagógicos ou sociais. Dessa forma, os processos de ensino visam a facilitar aos estudantes os meios para buscarem por si mesmos os conhecimentos.

### 4.1.3 Tecnicista

A tendência liberal tecnicista tem como função a preparação de recursos humanos, mais especificamente, mão-de-obra para a indústria. A sociedade industrial e tecnológica estabelece, de forma científica, as metas políticas, sociais e econômicas enquanto a educação treina nos alunos, igualmente de forma científica, os comportamentos de ajustamento a essas metas. Dessa maneira, o essencial deixa de ser o conteúdo da realidade e passa a ser as técnicas de descoberta e aplicação das leis que o tecnicismo advoga estarem contidas na realidade. O tecnicismo vê a educação como um recurso tecnológico por excelência, utilizando-se do enfoque sistêmico, da tecnologia educacional e da análise experimental do comportamento.

De acordo com Kuenzer e Machado (1988, p. 34)<sup>25</sup>, apud. Luckesi (1990, p. 56), a educação, na pedagogia tecnicista,

é encarada como um instrumento capaz de promover, sem contradição, o desenvolvimento econômico pela qualificação da mão-de-obra, pela redistribuição da renda, pela maximização da produção e, ao mesmo tempo, pelo desenvolvimento da 'consciência política' indispensável à manutenção do Estado autoritário.

A influência da pedagogia tecnicista, segundo Luckesi (1990), teve sua origem na segunda metade dos anos 50 através do PABAE (Programa Brasileiro-americano de Auxílio ao Ensino Elementar). Entretanto, foi introduzida mais efetivamente no final dos anos 60 com o objetivo de adequar o sistema educacional à orientação político-econômica do regime militar: inserir a escola nos modelos de racionalização do sistema de produção capitalista. Os marcos de implantação do modelo tecnicista são, conforme já apresentamos anteriormente, as leis 5.540/68 e 5.692/71, que reorganizam o ensino superior e o ensino de 1º e 2º graus.

---

<sup>25</sup> KUENZER, A. Z.; MACHADO, L. R. S. **Tecnicismo: a pedagogia tencicista**. In: MELLO, G. N. (Org.) **Escola Nova, Tecnicismo e Educação Compensatória**. São Paulo: Edições Loyola, 1988.

## 4.2 Pedagogia progressista

A pedagogia progressista pode ser dividida em três tendências: (a) a libertadora, mais conhecida como a pedagogia de Paulo Freire; (b) a libertária, que reúne os defensores da autogestão pedagógica; e (c) a crítico-social dos conteúdos que, diferentemente das anteriores, enfatiza a primazia dos conteúdos no seu confronto com as realidades sociais.

As tendências libertadora e libertária valorizam a experiência vivida como base da relação educativa e têm em comum o antiautoritarismo e a autogestão pedagógica. Conseqüentemente, valorizam mais o processo de aprendizagem grupal, que implica na participação em discussões, assembléias, votações, do que os conteúdos de ensino. Em função disto, “a prática educativa somente faz sentido numa prática social junto ao povo, razão pela qual preferem as modalidades de educação popular “não-formal”.” (Luckesi, 1990, p. 64).

A tendência da pedagogia crítico-social dos conteúdos entende a escola como mediação entre o individual e o social, ou seja, o aluno (concreto e inserido num contexto de relações sociais), pela intervenção do professor e por sua própria participação ativa, passa de uma experiência inicialmente confusa e fragmentada (sincrética) a uma visão sintética, mais organizada e unificada. Não que a primeira apreensão da realidade, por parte do aluno, seja errada, mas é necessária a ascensão a uma forma de elaboração superior, conseguida pelo próprio aluno, com a intervenção do professor. Entretanto, não basta que os conteúdos sejam apenas ensinados, é preciso que se liguem, de forma indissociável, à sua significação humana e social, pois dessa articulação resulta o saber criticamente reelaborado.

O papel do professor, então, é duplo: propiciar o acesso do aluno aos conteúdos, ligando-os com a experiência concreta dele, o que Luckesi (op.cit., p. 70) chama de “relação de continuidade”, e, simultaneamente, “proporcionar elementos de análise crítica que ajudem

o aluno a ultrapassar a experiência, os estereótipos, as pressões difusas da ideologia dominante – a *ruptura*”.

Resumindo, a atuação da escola consiste na preparação do aluno para o mundo adulto e suas contradições, fornecendo-lhe um instrumental por meio da aquisição de conteúdos e da socialização, para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade. Assim, para os seguidores desta tendência, a valorização da escola como instrumento de apropriação do saber é o melhor serviço que se presta aos interesses populares, já que a própria escola pode contribuir para eliminar a seletividade social e torná-la democrática.

Como pudemos observar, dentro da educação progressista existem três grupos de entendimento do sentido da educação na sociedade que podem ser expressos pelos conceitos que seguem: (i) a educação como *redenção*; (ii) a educação como *reprodução*; e (iii) a educação como um meio de *transformação* da sociedade. Para agirmos com um nível significativo de consciência na prática pedagógica, sentimos a necessidade de compreender essas perspectivas para, então, criticamente produzir uma compreensão que venha a nortear o nosso trabalho.

Não acreditamos na tendência redentora que se propõe a “sanar as enfermidades” da sociedade, adaptando os indivíduos ao modelo ideal de sociedade, cujo intuito final é atender aos interesses dominantes. Tampouco acreditamos na tendência reprodutivista que afirma que a educação não é outra coisa além de uma instância de reprodução do modelo de sociedade ao qual serve. Apesar de uma pregar que a educação é a instância que corrige desvios do modelo social vigente e a outra advogar que a educação reproduz o modelo social vigente, para ambas, a organização da sociedade é tida como natural e a-histórica. As formas de visão é que diferem: a primeira é otimista e a segunda, pessimista.

Acreditamos na educação como transformação porque tem por perspectiva compreender a educação como servindo de meio para a realização de um projeto de sociedade

e porque os teóricos desta tendência não negam que a educação tem papel ativo na sociedade, nem recusam reconhecer os seus condicionantes histórico-sociais. Ao contrário, consideram a possibilidade de agir a partir dos próprios condicionantes históricos, com a possibilidade de trabalhar pela democratização da educação.

Concordamos com Luckesi (1990, p. 05) quando diz que a educação, a partir da perspectiva da tendência transformadora, “... *poderá* ser reprodutora, mas não necessariamente; desde que *poderá* ser criticizadora. Poderá estar, pois, a serviço de um projeto de libertação das maiorias dentro da sociedade”.

Para finalizar este capítulo, consideramos necessário explicar que o retrospecto histórico das correntes e tendências da educação brasileira, enquanto expressão da Filosofia da Educação, foi realizado para melhor entendermos em qual visão (ou em quais visões) de educação está ancorado o discurso dos pais e dos alunos sobre a relevância do ensino/aprendizagem da Língua Inglesa (LI) no Brasil de hoje, conforme analisaremos nos próximos capítulos.

## CAPÍTULO II

### Assujeitamento ideológico vs. enfrentamento e resistência

Tendo apresentado alguns dos conceitos da AD e as concepções de Filosofia da Educação (bem como as tendências e correntes da Educação Brasileira e as tendências pedagógicas da prática escolar), ambos pertinentes ao nosso trabalho, passaremos agora a refletir sobre o dispositivo de análise.

Porque as filiações históricas podem se organizar em memórias, e as relações sociais em redes de significantes, pode haver ligação, identificação ou transferência<sup>26</sup> de formações discursivas que abrem a possibilidade para a interpretação. Os enunciados são o lugar desta interpretação, uma vez que são a manifestação do inconsciente (o **Outro**, da psicanálise) e da ideologia (o **outro**, conforme conceito de Authier-Revuz, 2004) na produção dos sentidos e na constituição dos sujeitos.

Como sugere Orlandi (1999), é importante lembrar que a interpretação faz parte do objeto de análise, isto é, o sujeito que fala interpreta e o papel do analista é buscar expor (descrever) esse gesto de interpretação do sujeito que constitui o sentido submetido à análise. Além disso, não há descrição sem interpretação, o que nos alerta para o fato de que o próprio analista está envolvido na interpretação. Orlandi (1999, p. 60-61) esclarece:

Por isso é necessário introduzir-se um dispositivo teórico que possa intervir na relação do analista com os objetos simbólicos que analisa, produzindo um deslocamento em sua relação de sujeito com a interpretação: esse deslocamento vai permitir que ele trabalhe no entremeio da descrição com a interpretação.

Sabemos que o dispositivo do analista não lhe permite trabalhar numa posição neutra, portanto, faz-se necessário que sua posição seja relativizada em face da interpretação de forma a atravessar o efeito de transparência da linguagem e da literalidade dos sentidos. Para

---

<sup>26</sup> Transferência aqui significa, segundo conceito de Orlandi (1993), o deslizamento, ou deslocamento, do(s) lugar(es) das idéias na constituição dos sentidos encontrados nas formações discursivas.

tal, o analista deve compreender o movimento da interpretação inscrito no objeto simbólico que é seu alvo e assim o faz ao colocar-se numa posição deslocada que lhe permita contemplar (teorizar) o processo de produção dos sentidos em suas condições de produção: o como se diz, o quem diz, em que circunstâncias, de que lugar se fala (relações de sentido e de forças), e que imagem se tem daquilo ou de quem se fala (formações imaginárias).

A análise é feita por etapas que “correspondem à tomada em consideração de propriedades do discurso referidas a seu funcionamento”, (Orlandi, 1999, p. 77). Na primeira etapa, o analista faz a passagem da superfície lingüística para o objeto discursivo. Seu referente é o texto. Na segunda etapa, faz a passagem do objeto discursivo para o processo discursivo; aí, seu referente é a formação discursiva. E, por último, há a interpretação do processo discursivo à luz da formação ideológica. Este dispositivo e procedimentos de análise conduzem à construção do sentido que deverá levar em conta o dito e o não-dito.

A dimensão da nossa preocupação inicial era o que está na superfície discursiva (o desejo do sucesso profissional e acadêmico). Com o intuito de compreender a relevância do ensino/aprendizagem da LI para a concretização deste desejo de sucesso profissional e acadêmico, analisaremos o discurso dos pais de alunos do Ensino Médio da Escola Estadual Prof. Christino Cabral na cidade de Bauru, São Paulo.

Dessuperficializar o discurso dos pais, ou seja, buscar o real do sentido em sua materialidade lingüística e histórica, é uma forma de conhecer melhor as representações sobre o ensino de LI. Para tanto, nossa análise buscará colocar o dito em relação ao não dito, o que o sujeito diz a partir de um lugar com o que é dito a partir de outro, o que é dito de um modo com o que é dito de outro. Em outras palavras, buscar naquilo que o sujeito diz, aquilo que não está dito mas que da mesma forma constitui os sentidos das suas falas. Assim, ultrapassar a opacidade do discurso dos pais seria um ponto de partida que aprofundaria as reflexões dos professores de LI a respeito do que se espera do ensino público.

Dentre os pais entrevistados, escolhemos uma amostragem composta de seis pais que cursaram o Ensino Fundamental e Médio em escolas públicas brasileiras:

- P1 tem 40 anos, é licenciado em história (porém nunca exerceu a profissão), trabalha com informática e adquiriu a LI na Inglaterra;
- P2 tem 52 anos, concluiu o ensino médio, trabalha no comércio e iniciou curso particular de LI, porém não chegou a concluí-lo;
- P3 tem 45 anos, é engenheiro agrônomo, atualmente trabalha com vendas e concluiu curso particular de LI;
- P4 tem 64 anos<sup>27</sup>, é dona de casa, estudou até a 4ª série do ensino fundamental e nunca frequentou aulas de LI, seja no ensino regular, seja em escola particular de línguas;
- P5 tem 38 anos, é funcionária pública, concluiu o ensino médio e um curso particular de LI (tendo, inclusive, feito curso de conversação para aprimoramento, porém sem nunca sair do país); e
- P6 tem 46 anos, é pintor de placas e faixas, concluiu o ensino médio e iniciou curso particular de LI, porém não chegou a concluí-lo.

Para analisar o discurso dos pais, a primeira categoria levantada é a dos que sabem e dos que não sabem inglês. Considerando que os que sabem inglês declaram dominar pelo menos uma das modalidades do inglês oral e escrito: P1 adquiriu a língua na Inglaterra e diz ter um alto grau de competência nas quatro habilidades (*listening, speaking, reading, e writing*, conforme conceitos de Harmer, 1991); P3 fez curso particular de LI e diz que seu maior grau de competência está voltado para a habilidade leitora (*reading*); e P5 fez curso particular de LI e declara ter um bom grau de competência nas quatro habilidades, apesar de

---

<sup>27</sup> Avó de um dos alunos do 1º ano do ensino médio e responsável pelo mesmo. É interessante observar que, apesar de ser de uma geração anterior à dos outros pais entrevistados, esta condição não influenciou na concepção de Educação que ancora o seu discurso.

nunca ter saído do país; enquanto P2, P4 e P6 afirmam que não chegaram a desenvolver nenhuma das quatro habilidades.

### **1. O ideológico funcionando através do enunciador genérico**

Embora o ter, ou não, desenvolvido certo grau de competência no idioma devesse ser um fator fundamental de diferenciação, não é isso que se nota nessas formulações. Todos eles apontam fatores semelhantes em relação ao ensino/aprendizagem da LI. São unânimes em afirmar que é necessário aprender e desenvolver um certo grau de competência no idioma inglês para uma melhor formação acadêmica e capacitação profissional, o que pode ser exemplificado pelas formulações abaixo, dadas como resposta à pergunta “Qual a importância do ensino da língua inglesa para a formação do seu filho, na sua opinião?”:

#### **Seqüência 1 (S1).**

**P1:** éh para se tornar um cidadão livre de barreiras... né? Éh::... no sentido assim::... mundial... global... uma consolidação da ... éh::... da GLObalização... inglês é fundamenTAL assim como... né... tem que ser dito... a informática ... elas andam paralelas... em TUDO tem inglês... em TUDO você encontra a língua... quer dizer... a importância é suPREma ... éh:: ... éh::... tudo que é livro que a gente vê com mais profundidade de um certo... assunto... né... seja a área que for ... veterinária... medicina... odontologia... enfim... qualquer área... ela está::... normalmente IMPRESSA em inglês... então... nes... nessa questão acadêmica... né... inclusive de pós-graduação é fundamental (...) se ele tiver que resolver um... sei lá... um:: alguma coisa... algum NEGÓCIO no exterior... ele vai TER que dominar... né... porque... saber É poder...

#### **Seqüência 2 (S2).**

**P2:** (...) o inglês é nossa base assim... pra... pra nosso dia a dia no mundo... no nosso mundo de hoje... já vem isso a tempo... mas... ahn... com o acesso da internet ainda eu acho que ficou mais puxado... mais... ele exige mais ainda... então teria que ter pelo menos o inglês fluente[...] e essa outra língua... pra nós brasileiros... pro MUNDO... mas pra nós agora seria o inglês... inglês... francês né? não sei ...eu acredito que desde a... o primeiro comércio... comércio exterior... não importa o:: que tipo de comércio... todo ele o inglês vai ser o:: o nosso abecedário... para um relacionamento mais amplo... e mais fácil pra::... chegar assim a u::m... um objetivo que a pessoa traço::u... ahn... com o inglês vai ser muito MAIS fácil... porque... o inglês... ele... as matérias estão... o mundo está... assim... como eu posso falar... eu sei mas eu não consigo te passar... mas eu sei o que eu quero falar... não é que vivemos::... assim... cursos... assim... dos Estados Unidos... da língua portuguesa... nós tudo copiamos... sempre foi muito falado isso... não porque a gente tem que tirar o chapéu pra quem a gente tem que tirar o chapéu mesmo... a língua [inglesa] atravessa o mundo... ela:: domina e nós temos que... se quisermos acompanhar... evoluir... estar presente nas situações... a gente TEM que pelo menos entender um pouco

ou falar fluentemente o inglês... eu não vejo assim... um::... um porquê não ter isso... e eu não sei te explicar... é eu não sei te explicar o porquê...

### Seqüência 3 (S3).

**P3:** ah ... eu acho que:: ... sei né ... hoje é muito importante o inglês como uma língua universal ... qualquer é:: ... profissão que eles vão seguir ... que ele vai seguir ... a:: pessoa tem que ter o inglês ... então ... em função da escola pública né ... não estar correspondendo àquilo ... e:: eu sei que no meu tempo havia uma certa cobrança ... hoje há uma cobrança maior ... quando ele se formar vai estar maior ainda ... né ... hoje já tem ... solicitação de emprego com duas línguas ... com dois idiomas ... na minha época era:: que a pessoa tivesse só o inglês ... pode ser que daqui pra frente sejam dois ... três ... então ... a gente procura ... eu e minha esposa procuramos dar uma educação pra eles ... mais diversificada possível ... e incluindo ... preparando eles melhor pro mercado de trabalho ... incluindo também curso de inglês ... curso de espanhol eles ... ele também está fazendo ... né ... pra que ele se prepare ... pra que ele possa ter ... uma chance né ... de igual pra igual (...) eu acho que:: numa via::gem ... numa leitu::ra:: de ... até mesmo pra formação dele ... né? muitos livros são [em] inglês... e a ... é:: em viagens e principalmente ... hoje com a globalização ... você vai estar no seu emprego tendo que falar com uma ... com um estrangeiro ... o inglês é a língua universal de comunicação ... de qualquer coisa ... comércio ... tudinho é o inglês ...

### Seqüência 4 (S4).

**P4:** bom ... na carreira que ele escolheu ... ele vai precisar sempre usar o inglês ... porque é informática e a informática a maioria vem ... as ... questões para ler ... tudo ... tudo é em inglês ... então ... pra ele se formar e além de tudo ... ele vai fazer um vestibular ... ele vai precisar saber mais inglês ... então é muito importante ele estudar inglês (...) se ele for viajar pra outro país ... o inglês é falado no mundo inteiro ... é a língua:: que se baseia toda ... todo o mundo... o mundo em si fala inglês ...

### Seqüência 5 (S5).

**P5:** olha ... o inglês é a língua mais falada no mundo né? então ... isso a gente já sabe que é importante pra muita coisa ... né ... literatura mais específica que mais tarde ela talvez vá utilizar e ... uma escolha profissional ... éh ... mesmo pra viagens em termos de lazer ... com essa globalização ahn o inglês fica cada vez MAIS importante ... muitas vezes éh ... a gente não tem noção HOJE da falta que vai fazer mais tarde pra ela ... eu acho que amplia bastante os horizontes ... né ... eu acho que criaria novas possibilidades ... hoje em dia poderia ... é:h ... pode desempatar um emprego ... né? qualquer coisa a mais no seu currículo pode ser significativo numa escolha ... né (...) mais futuramente que com essa globalização ... vai fazer mais falta ... então ... chamo a atenção pra ela ...

### Seqüência 6 (S6).

**P6:** eu acho que é importante ... aprender essa língua ... MUITO ... porque ... o mundo né? é uma língua que ... aprender inglês ... em qualquer lugar ... a gente não sabe no dia de amanhã onde é que ela vai estar ... eu acho importante ... qualquer profissão que ela:: ... vim (sic) a:: se formar ... ela vai precisar do inglês porque hoje em tudo ... uma internet ... tudo ... tudo é escrito em inglês ... então ... ela tem que ter uma formação em inglês se não ela não vai saber ... o que ... o que está lendo e o que está fazendo (...) bom ... a gente tem que pensar no FUTU::RO ... eu estava pensando no futu::ro ... éh ... eu não sei se:: a minha filha vai estar aqui no Brasil ... não sei se:: ... a profissão que ela vai ter ... eu não sei o que vai acontecer ... então ... desde que ela esteja:: mais uma língua sabendo ... é um conhecimento a mais que ela vai ter pro resto da vida ...

Os sujeitos pais são sujeitos históricos marcados pela ideologia e pela interdiscursividade e, embora haja esquecimentos (conforme trataremos mais detalhadamente no Capítulo III, tópico 2), seus discursos são parafrásticos. As condições de produção dos seus discursos são projeções do *locus* que ocupam; *locus* em que são atravessados pelo outro, ou seja, por outras vozes ideologicamente constituídas.

Segundo Orlandi (1999, p. 43),

... os sentidos sempre são determinados ideologicamente. Não há sentido que não o seja. Tudo que dizemos tem, pois, um traço ideológico em relação a outros traços ideológicos. E isto não está na essência das palavras mas na discursividade, isto é, na maneira como, no discurso, a ideologia produz seus efeitos, materializando-se nele.

Os pais defendem uma posição onde o imaginário remete ao sucesso, ao progresso, ao bom desempenho. Portanto, ter um determinado grau de competência na LI é, para eles, uma condição necessária e fundamental.

Nesse sentido, nossa pergunta é: Qual o princípio de autoridade que sustenta o discurso dos pais? Para responder esta questão, foi preciso buscar uma categoria mais ampla, abrangente, que respaldasse com mais propriedade todas essas vozes, isto é, todas essas posições dos pais que pensam na educação de seus filhos e são responsáveis por essa educação. Assim, justifica-se aqui a utilização da abordagem semântica proposta por Guimarães (2002a) em que o autor faz uso de hipóteses sobre as regularidades lingüísticas para demonstrar como se constroem os efeitos de sentido.

Esta abordagem semântica, como desenvolvida por Guimarães (ib.id.), abre uma relação com a análise do discurso, de modo específico, e, em geral, com as teorias do sujeito. Assim sendo, ela considera, necessariamente, a questão da representação do sujeito na constituição do sentido e, nesta perspectiva, o autor considera que o sentido de uma seqüência lingüística inclui a representação do sujeito da enunciação. Vale ressaltar que Guimarães (op.cit., p. 12) define enunciação como

... o evento histórico do aparecimento do enunciado. Ou seja, definiremos a enunciação independentemente do sujeito. Deste modo poderemos dizer, depois, que o sujeito se representa diversamente nos enunciados que ocorrem no evento da enunciação.

Quanto ao conceito de texto e sua articulação com a análise de discurso, o autor explica que os textos podem ser formados de enunciados de discursos diferentes, de forma que um enunciado em um texto é um correlato de um recorte discursivo no texto e, deste modo, um recorte, além de ser uma unidade discursiva, também é um fragmento da situação discursiva. Para obtermos um entendimento mais completo da noção de recorte, entretanto, é preciso atentarmos para o que Orlandi (1984, apud Guimarães 2002a) coloca sobre (i) a incompletude constitutiva do sentido, ou seja, o que dizemos não é completo uma vez que parte do seu sentido está no que os outros dizem e vice-versa; e (ii) a polissemia, que atesta a relação entre o homem e o mundo, portanto demonstrando a necessidade de substituir a noção de segmento lingüístico pela de recorte discursivo.

No que diz respeito ao trabalho de descrição, ele considera dois níveis de elaboração, sendo o primeiro observacional, e o segundo, descritivo-explicativo. No primeiro nível, o autor faz hipóteses sobre a configuração dos fatos (os textos, as seqüências dos textos) que, num segundo momento, no nível descritivo-explicativo, são analisados com o intuito de estabelecer as regularidades dos fatos observados. Entretanto, devemos deixar claro que o autor descarta a caracterização de linguagem como regida por regras e a caracterização de língua como estrutura. De acordo com sua concepção, a linguagem é um fenômeno histórico, que funciona de acordo com um conjunto de regularidades socialmente construídas e que permite mudanças nos fatos sem que isso indique desvio ou quebra de uma regra, enquanto que a língua, devido ao fato de ser uma dispersão de regularidades, tem um caráter de fenômeno social e histórico. Destarte, formular as hipóteses sobre as regularidades é prever os espaços regularizados para as enunciações, os quais indicam como os efeitos de sentido possíveis para o recorte são construídos.

Assim, na perspectiva adotada por Guimarães (2002a), os efeitos de sentido surgem quando do cruzamento das regularidades semânticas e gramaticais com os traços situacionais mobilizados pelas regularidades de forma que ao falar sobre sentido ou sentidos de um recorte discursivo, ele se refere a seus efeitos.

Seguindo o método proposto por Ducrot<sup>28</sup>, Guimarães (2002a) analisa a polifonia enunciativa do discurso, identificando as vozes presentes em enunciados, apontando os locutores e os enunciadores, as posições de sujeito ocupadas pelos protagonistas do discurso e as diferentes perspectivas de enunciação nele presentes. Ou seja, define *enunciação* como o evento histórico do aparecimento do enunciado, independentemente do sujeito, uma vez que o sujeito pode se representar diversamente nos enunciados que ocorrem no evento da enunciação e, portanto, se representa nos sentidos do enunciado.

De acordo com Guimarães (ib.id.), Ducrot contesta a unicidade do sujeito falante a partir da noção de dialogismo<sup>29</sup> e polifonia<sup>30</sup> de Bakhtin. Ao desenvolver sua teoria da polifonia enunciativa, o autor distingue falante empírico, locutores e enunciadores, dizendo que só há polifonia quando se pode encontrar num enunciado mais de uma voz, locutores e enunciadores. O locutor (L) é a fonte do dizer, designado por “eu” e outras marcas de primeira pessoa, responsável pela enunciação. Para cada L há um locutor-enquanto-pessoa-no-mundo (Lp), que é o locutor enquanto pessoa constituída social e historicamente. Representar-se como Lp é localizar-se de algum modo em um certo conjunto de relações sociais que a própria enunciação recorta.

Para Guimarães (op.cit.), o enunciador (E) é a perspectiva da qual se constitui o recorte enunciativo, estabelecida pela posição de sujeito ocupada pelo locutor. Além disso,

---

<sup>28</sup> Cf. DUCROT, O. *Esquisse d'une Théorie Polyphonique de l'Énonciation, Le Dire et le Dit*. Paris: Minuit, 1984, apud Guimarães (2002a). Obs. : Apesar de Guimarães (2002a) se referir ao texto original de Ducrot, a revisão técnica e a tradução para o português foram feitas pelo próprio Eduardo Guimarães, e o texto encontra-se publicado no Brasil como: DUCROT, O. **O Dizer e o Dito**. Campinas, Pontes, 1987.

<sup>29</sup> Cf. BAKHTIN. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.

<sup>30</sup> Cf. BAKHTIN, M. **La Poétique de Dostoievski**. Paris: Seuil, 1970, apud Guimarães (2002a)

correlatamente ao L existe o Alocutário (AL) , e ao Lp há o Alocutário-enquanto-pessoa (ALp). Portanto, a perspectiva de onde se fala pode corresponder à posição de L, ou à de Lp, ou à do alocutário (A ou ALp), ou seja, uma enunciação pode ser caracterizada como polifônica sob dois aspectos: (a) quando o recorte enunciativo representa mais de um locutor para o enunciado (que é o caso do discurso relatado – direto ou indireto) e (b) quando a enunciação representa mais de um enunciador no enunciado, como nos enunciados com conjunções conclusivas, de que falaremos a seguir, uma vez que, segundo Guimarães (2002a, p. 160),

... o estudo das conclusivas nos leva à observação de um fenômeno fundamental para a abordagem do discurso: os lugares lingüísticos em que se representa o ideológico. Esta última afirmação teria o seguinte sentido. A dialogia fundamental da linguagem constitui os lugares para perspectivas de enunciadores diversos constituindo assim o lugar de onde pode falar uma voz ideologicamente constituída.

Orlandi, Guimarães e Tarallo (1989) distinguem as representações dos enunciadores no discurso, que podem ser: (i) um enunciador individual – que pode ou não coincidir com o locutor; (ii) um enunciador genérico – representação da voz do senso comum e que traz para o texto crenças historicamente constituídas; (iii) um enunciador universal – voz que se apresenta como se os fatos falassem por si; e (iv) um enunciador coletivo – que representa a voz de uma comunidade específica.

A fim de melhor entendermos o lugar de enunciador genérico, é necessário, primeiro, retomar o conceito de cena enunciativa de Guimarães (2002b, p. 23). O autor diz que “a cena enunciativa se caracteriza por constituir modos específicos de acesso à palavra dadas as relações entre as figuras da enunciação e as formas lingüísticas”. Assim, parafraseando o autor, a cena enunciativa é o espaço onde “aquele que fala” e “aquele para quem se fala” são lugares enunciativos distribuídos no acontecimento, ou seja, estes lugares não são pessoas donas de seu dizer mas lugares constituídos pelos dizeres, cujo modo de constituição é evidenciado pelo funcionamento da língua e pela temporalização do acontecimento.

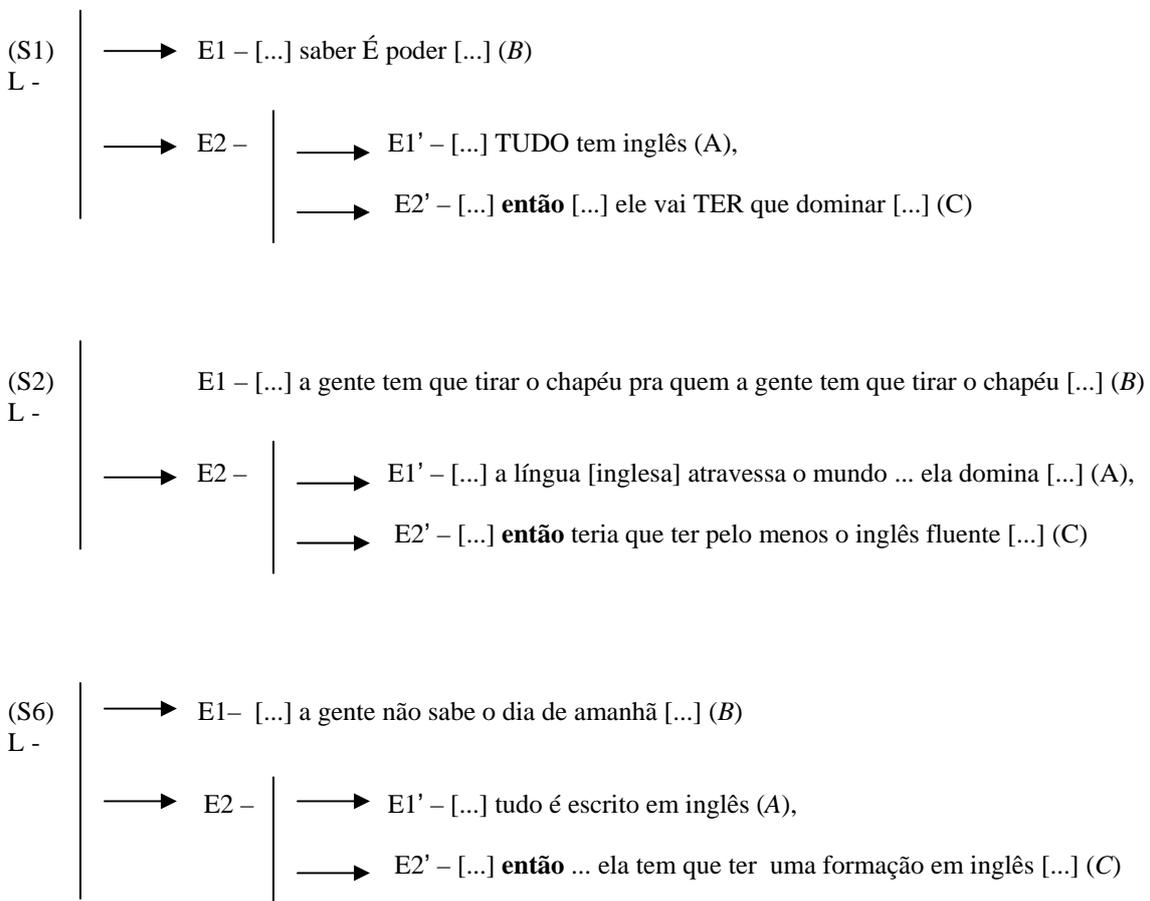
Nesse sentido, assumir a palavra é colocar-se no lugar que enuncia (no lugar que o autor chama de Locutor) que, porque afetado pelos lugares sociais autorizados a falar e pela sua própria representação de unidade e de parâmetro do tempo, fica dividido. Guimarães (2002b, p. 24), explica: “para o Locutor se representar como origem do que se enuncia, é preciso que ele não seja ele próprio, mas um lugar social de locutor”. A este lugar social de locutor o autor chama de *locutor-x*, no qual o locutor sempre vem predicado por um lugar social que a variável *x* representa (por exemplo, o lugar de pais ou o lugar de alunos, no caso de nossa pesquisa). Deste modo, há uma disparidade entre o presente do Locutor e a temporalidade do acontecimento de enunciação que é constitutiva do Locutor e do *locutor-x*.

Tal disparidade temporal é importante porque é através dela que se podem identificar diferentes *lugares de dizer*. Quando o Locutor se representa como um lugar de dizer, ocorre o apagamento do lugar social, uma vez que o Locutor utiliza marcas para representar o seu presente como o tempo do dizer. Guimarães (2002b) classifica os lugares de dizer em três modalidades, onde o eu do Locutor é um eu que desconhece que fala de algum lugar e que representa a linguagem como independente da história e do lugar social. Dessa forma, o Locutor pode se representar como (i) um lugar de dizer de *enunciador individual* – marcado pela primeira pessoa, “eu”, que é a representação de um lugar como aquele que está acima de todos, como aquele que retira o dizer de sua circunstancialidade; (ii) um lugar de dizer do *enunciador genérico* – que também simula ser a origem do que se diz, mas o que se diz é dito como aquilo que todos dizem (ditos populares), ou seja, é dito a partir “do lugar de um acordo sobre o sentido de repetir o dito popular” (ib.id., pg. 25), quando a enunciação representa o Locutor como difuso num “todos” em que o indivíduo fala como e com outros indivíduos; e (iii) um lugar de dizer de *enunciador universal* – quando a enunciação representa o Locutor como submetido ao regime do verdadeiro e do falso (lugar próprio do discurso científico, embora não seja exclusivo dele).

Ainda em relação ao enunciador genérico, Guimarães (2002a) afirma que o locutor mobiliza regularidades de significação para a construção do sentido e que seu funcionamento recorta discursos diversos para preencher suas indicações, podendo haver o caso em que o preenchimento se dá com recortes do discurso do senso comum.

A escolha do uso de hipóteses sobre as regularidades lingüísticas, conforme concebido por Guimarães (2002a) se presta para mostrar como o recorte enunciativo, com seqüências como *X, então Y*, demonstra que os pais entrevistados constituem uma enunciação que podemos caracterizar como polifônica, cuja polifonia e heterogeneidade marcam-se na inserção da voz do enunciador genérico (Egco).

Consideremos, por exemplo, as Seqüências 1, 2 e 6 transcritas acima. Podemos caracterizar as enunciações destas seqüências como polifônicas e heterogêneas representando-as como segue.



Esta caracterização nos parece adequada já que podemos dizer que: (a) a relação entre *A* e *C* é uma relação entre argumento e conclusão, ou seja, *A* é dado como uma razão para se crer em *C*. Além disso, também encontramos *B* no mesmo enunciado, o qual opera como elemento de sustentação da argumentação *A*, então *C*; (b) o locutor (*L*) representa um enunciador (*E2*) que sustenta a orientação argumentativa *A*, então *C* a partir da perspectiva de um enunciador genérico (*E1* e *E1'*); e (c) *E1* se apresenta como um lugar de discurso institucionalmente estabelecido e socialmente referendado: o clichê.

Ferreira (1993, p. 70) diz que a própria palavra, *clichê*, “estabelece uma barreira, cria uma resistência”, pois “a noção de banalidade ... produz um efeito de sentido que acentua um tom depreciativo e de desconfiança”. Entretanto, o clichê é empregado por diferentes camadas sociais, atravessa gerações e assegura uma sensação de coesão na rede social ao transpor as barreiras entre o individual e a massa, assim legitimando e homogeneizando certas práticas de linguagem.

A repetição e o efeito do que é constantemente reiterado atuam no reforço ao senso comum, na sua validação. Na sua inscrição enunciativa, o clichê (como apresentado nas seqüências 1, 2 e 6, acima) aciona uma posição de sujeito (*E1*) em que o locutor (*L*) fala da perspectiva do senso comum (o que faz de *E1* o enunciador genérico), utilizando esta perspectiva como argumento de sustentação para *A*, então *C*.

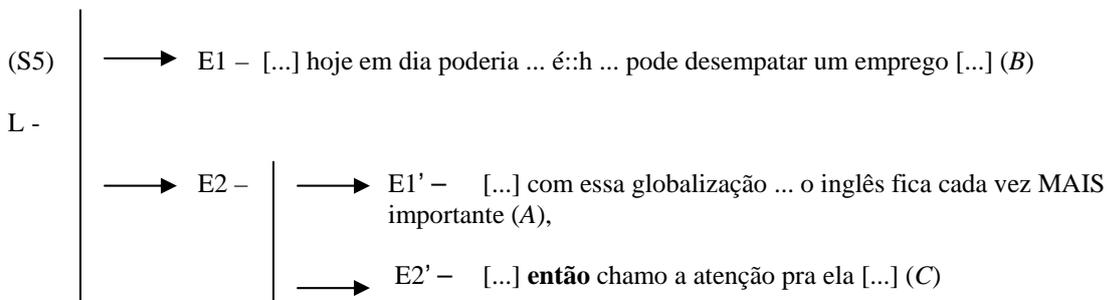
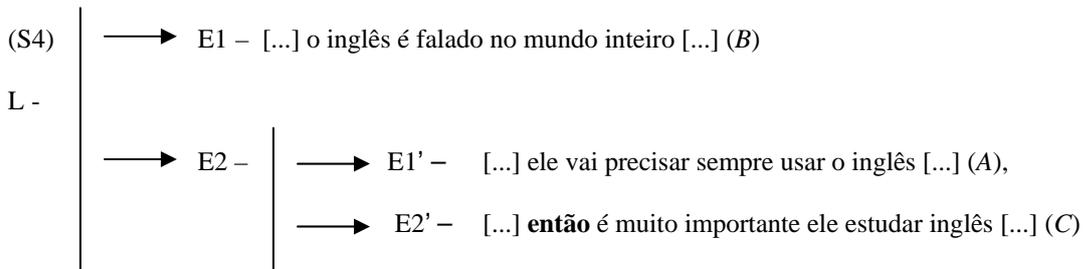
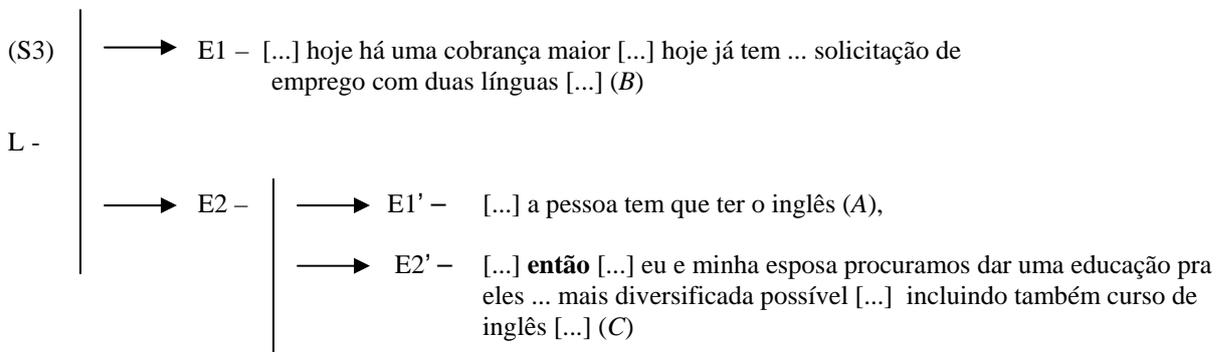
Ferreira (ib.id., p. 72) acrescenta:

A questão dos automatismos desencadeados pelo clichê [...] envolve mecanismos sociais, históricos e culturais presentes nos modos de sustentação do *status quo* que se realizam pela reiteração de enunciados que expressam o saber comum. O efeito de impregnação de tais automatismos funciona como a possibilidade de institucionalização dos sentidos, fazendo-os corresponder, ética e moralmente, às expectativas construídas pela sociedade.

O que se observa, em consequência, é que o papel aglutinador, catalisador, manifesto por essas construções estereotipadas, produz um efeito de aproximação de épocas, de identificação de costumes, crenças e comportamentos, compartilhados por todos.

Em outras palavras, o clichê expressa o efeito do já-dito que resulta de automatismos de memória dos quais estes sujeitos pais estão impregnados. Os pais se sentem ancorados em algo que vem como inquestionável (o clichê de *B*), pois é da perspectiva do enunciador genérico (*B*) que dizem *A*, então *C*. O sentido de *C*, a partir da perspectiva do enunciador genérico (*E1*), fica configurado como mais que natural, como verdadeiro.

Tomemos agora as demais Sequências (3, 4 e 5), também transcritas acima, as quais podemos representar da seguinte maneira:



A primeira coisa a se observar é que, da mesma forma que as Sequências 1, 2 e 6, as Sequências 3, 4 e 5 demonstram que a relação entre *A* e *C* é uma relação entre argumento e conclusão, pois também encontramos *B* operando como elemento de sustentação da sua argumentação. Contudo, nestes três casos E1 não se apresenta como clichê. Mesmo assim, E1 e E1' são enunciadores que podemos tratar como um enunciador genérico, uma vez que podemos considerá-los como enunciadores cuja perspectiva é a de um conjunto indefinido de pessoas que representa a voz do senso comum e que traz crenças historicamente constituídas para o texto.

Outro aspecto que se observa é que *B* e *A* se apresentam como o outro no discurso, assim comprovando a heterogeneidade do mesmo. Ou seja, enquanto a perspectiva de enunciador genérico (E1 e E1') justifica a argumentação, E2' é a voz do próprio locutor (L), inclusive se apresentando, no caso das Sequências 3 e 5, com marca de primeira pessoa: eu. Este último fato evidencia a relação entre as posições do sujeito co-presentes nesta enunciação, relação esta de argumentação, pois o outro do discurso, representado pelo enunciador genérico, é que sustenta a fala de E2'. Dito de outro modo, *A* e *B* sustentam a argumentação para se concluir *C*. É este outro lugar de sujeito, o de enunciador genérico, que faz funcionar o ideológico que se arraiga na memória permanente e produz desse modo o efeito de sentido do evidente, do que só pode ser assim. É esta voz, a do ideológico, que os pais representam como “algo geralmente aceito como possível de sustentar sua argumentação” (Guimarães, 2002a, p. 152), sendo isto o que os “autoriza” a dizerem: *saber/falar inglês é importante para o futuro acadêmico e profissional do meu filho*.

Pelas análises feitas podemos dizer que, no discurso dos pais, o funcionamento de “*X*, **então** *Y*” produz um recorte tal que nele se representam dois enunciadores. O enunciador a partir do qual se diz *B* e *A* é o enunciador genérico e, assim, o locutor representa a voz deste enunciador como sustentando o que é dito da perspectiva do enunciador que corresponde ao

locutor. Também podemos dizer que há regularidades lingüísticas que são capazes de representar um lugar (o do enunciador genérico) que representa crenças historicamente constituídas, ora através de clichês, ora através de outros modos de representação, o senso comum.

Ainda na perspectiva da abordagem semântica de Guimarães (ib.id.), pode-se dizer, em relação ao enunciador genérico, que o locutor mobiliza uma regularidade de significação; significação esta que se apresenta na regularidade “X, **então** Y” para a construção do sentido. Seu funcionamento se dá com recortes do discurso do senso comum.

## 2. O enunciador genérico reforçando o silenciamento constitutivo

Apple (2000, p. 31), afirma que existe uma “relação entre a educação e os temas mais amplos da economia e da política” e que

De fato, os grupos econômicos e políticos mais poderosos dos Estados Unidos e países similares deixaram muito claro que, para eles, **uma boa educação é só aquela diretamente ligada às necessidades econômicas (mas, é claro, somente se essas necessidades forem as definidas pelos poderosos).** (grifo nosso)

Também, segundo Apple (ibid.), diversas das políticas direitistas, correntes que atuam de forma central na educação, “carregam uma tensão entre uma ênfase neoliberal em “valores de mercado”, de um lado, e um apego neoconservador aos “valores tradicionais”, de outro”. Embora essa aliança do neoliberalismo e do neoconservadorismo não seja evidente no Brasil, como o é nos Estados Unidos<sup>31</sup>, é importante que neoliberalismo e neoconservadorismo não sejam tomados como sinônimos. Segundo Gentili e Silva (2001, p. 26), o neoliberalismo se caracteriza por advogar que o Estado intervenha o mínimo na economia, deixando os mecanismos do mercado agir livremente. Por sua vez, o neoconservadorismo é constituído por grupos que “pregam uma volta aos antigos, tradicionais e ‘bons’ valores da família e da

---

<sup>31</sup> Cf. Apple (2001).

moralidade”. Vista por este viés, a educação representa um mecanismo de repressão, controle e retenção, além de vincular a estruturação do sistema educacional às necessidades de treinamento da indústria e do comércio, ou seja, a educação como uma preparação para o mercado de trabalho.

O que se vê, numa primeira análise do discurso dos pais é exatamente esta valoração do ensino/aprendizagem da LI como algo essencial para o mercado de trabalho. No entanto, neste mesmo discurso nos deparamos com a ausência de um posicionamento crítico por parte dos pais em relação à necessidade de ensinar/aprender a LI; dessa forma, nos parece bastante apropriado tratar desta ausência porque nos remete ao conceito de silenciamento constitutivo de Orlandi (1997, p. 55), onde se “faz dizer uma coisa” para “não deixar dizer outras”.

De acordo com Orlandi (ibid.), o silêncio pode ser dividido em duas categorias. A primeira é a do silêncio fundador, ou fundante, onde dizer e silenciar estão entrelaçados, ou seja, um não significa sem o outro já que o silêncio não é a falta, o sem-sentido, mas o princípio de toda significação; ele está entre as palavras e as atravessa. A segunda categoria a autora chama de política do silêncio, ou silenciamento, que por sua vez também divide-se em dois tipos: o silenciamento constitutivo e o silenciamento local. O último está ligado à censura, é o interdito. Interdito porque pode tanto ser o proibido como o que está entre o silêncio e as palavras. Mas o que nos interessa nesta análise é justamente o silenciamento constitutivo que, por pertencer à própria ordem de produção do sentido e reger toda produção de linguagem, trabalha nos limites das formações discursivas para determinar os limites do dizer. A política do silêncio é representada, no silenciamento constitutivo, como um “efeito de discurso que instala o antiimplícito: se diz “x” para não (deixar) dizer “y”, este sendo o sentido a se descartar do dito. É o não-dito necessariamente excluído” (Orlandi, ibid., p. 76). É assim que os sentidos que se quer evitar, sentidos que poderiam instalar o trabalho significativo de uma outra formação discursiva, são apagados.

Esta asserção de Orlandi (ib.id.) nos remete a Foucault (1984), que nos diz que, assim como o discurso veicula e produz poder, da mesma forma o silêncio abriga o poder e estabelece suas interdições. Ora, a partir do conceito de que o silêncio significa, o silêncio não é a ausência de sentido, há uma relação do silêncio com o sentido, e, se em todas as relações há poder, então há poder na relação do silêncio com o sentido, o que sustenta a idéia de que se apagam os sentidos que se quer evitar através da prática do dizer “uma coisa” para não deixar dizer “outra(s)”.

Como já apresentado de forma sucinta na Introdução desta pesquisa, os Aparelhos Ideológicos do Estado são mecanismos de perpetuação ou de reprodução das condições materiais, ideológicas e políticas de exploração utilizados pela classe dominante para manter sua dominação (onde se situam instituições como a família e a escola, entre outros).

Acreditamos que os Aparelhos Ideológicos do Estado começaram, ainda na década de 70, a "fazer dizer" o quanto a formação técnica do indivíduo era importante para "não deixar dizer" o quanto a educação crítica e reflexiva deste é mais relevante.

Para justificar nossa crença, vale ressaltar o que diz Orlandi (1997, p. 49), “Pensar o silêncio é colocar questões a propósito dos limites da dialogia. Pensar o silêncio nos limites da dialogia é pensar a relação com o outro ...”. Assim, voltamos à questão do enunciador genérico de Guimarães (op.cit.). Se os recortes enunciativos são sempre polifônicos e todo enunciado contém uma dialogia interna, então podemos dizer que o silêncio existente nesta dialogia interna também constitui o sentido. E, ainda, como a construção do sentido pode se dar com recortes do discurso do senso comum, então o enunciador genérico que sustenta o discurso dos pais pode ser, também, a representação do silenciamento constitutivo. Quando os pais dizem, referindo-se à importância de saber/falar inglês, conforme podemos ver nos recortes das seqüências 1 a 6 abaixo:

S1: ...saber é poder ...

S2: ... a gente tem que tirar o chapéu pra quem a gente tem que tirar o chapéu mesmo...

S3: ... e:: eu sei que no meu tempo havia uma certa cobrança ... hoje há uma cobrança maior ...

S5: ... mais futuramente que com essa globalização ... vai fazer mais falta ...

S6: ... a gente nunca sabe o dia de amanhã ...

estão deixando de dizer: Por que saber inglês é poder? Para quem a gente tem que tirar o chapéu e por quê? Por que está havendo uma cobrança maior hoje? Por que o inglês vai fazer mais falta com a globalização? Por que é importante aprender inglês para o dia de amanhã?

O dizer desses pais mostra que há uma ausência de reflexão sobre a relevância da LI e de seu aprendizado na escola; seu dizer não questiona a importância de se ensinar/aprender a LI.

Baseados nesta constatação, arriscamos afirmar que se diz: “saber inglês é importante para o sucesso acadêmico e profissional dos nossos filhos”, para não deixar dizer: “uma educação que transforma indivíduos em sujeitos críticos e reflexivos é fundamental para o sucesso acadêmico e profissional”. Isto diz respeito ao neocolonialismo, em outras palavras os pais estão dizendo: “meu filho tem que estar preparado para servir ao capitalismo internacional”. Sustentamos esta hipótese no sentido de que se pode inferir, a partir do **não-dito** em “saber inglês é importante para o sucesso acadêmico e profissional dos nossos filhos”, que “nossos filhos têm que estar preparados para servir ao capitalismo internacional”.

A pergunta, nesta altura da nossa análise é: Que conseqüências isso traz e/ou por que este discurso vai ficando cada vez mais forte? Uma das possíveis respostas encontra-se na história da difusão da LI e sua geopolítica, conforme relatados em Lacoste (2005, p. 7-11) e Le Breton (2005, p.12-26), onde fica claro o reflexo das relações de força da LI, assim como na obra de Apple (2005), que trata de questões educacionais voltadas para aspectos políticos e sociais, onde encontramos, de forma explícita, uma abordagem da relação de poder, de dominação, de controle e de exploração dos países economicamente mais fortes e suas conseqüências sobre o que, e como, se ensina nas escolas. Com base nesses autores, é nossa opinião que, porque o objetivo final do capitalismo é aumentar sua rentabilidade, os países

periféricos são incluídos na globalização como meros mercados consumidores e não produtores de bens materiais e simbólicos. Não é interessante que se reflita, somente que se consuma. Como cidadãos de um país periférico, o Brasil, não temos o direito de vender, só de comprar; assim, queremos aumentar nosso poder aquisitivo e um dos modos de assegurar a concretização deste aumento se dá por meio da garantia do sucesso profissional que o discurso dominante, representado pelo enunciador genérico, diz só ser possível através do “saber/falar a língua inglesa”.

Um dos desdobramentos desse discurso (um outro desdobramento será tratado no tópico 2.1 deste mesmo Capítulo), é a instalação de um grande silêncio em relação ao que ele representa de fato: dominar a LI é, antes de tudo, dobrar-se perante a hegemonia do capitalismo globalizado que necessita de frentes constituídas por mão-de-obra altamente capacitada, as quais defendem a ideologia dominante de que a LI é a língua de comunicação por excelência e, como língua franca do mundo globalizado, traduz o pensamento de dois grupos de pessoas, cidadãos dos países periféricos: o primeiro é aquele que deseja a ascensão social e o segundo é o que deseja manter-se nas classes mais altas da sociedade. Esse discurso da hegemonia do capitalismo globalizado está claramente representado nas seqüências 1-6. Como exemplo, citamos os seguintes recortes:

S1: éh para se tornar um cidadão livre de barreiras... né? Éh::... no sentido assim::... mundial... global... uma consolidação da ... éh::... da GLObalização... inglês é fundamenTAL [ ...]

S3: [...] hoje com a globalização ... você vai estar no seu emprego tendo que falar com uma ... com um estrangeiro ... o inglês é a língua universal de comunicação [...]

S5: olha ... o inglês é a língua mais falada no mundo né? [...] com essa globalização ... ahn o inglês fica cada vez MAIS importante [...] eu acho que amplia bastante os horizontes ... né ... eu acho que criaria novas possibilidades ... hoje em dia poderia ... é::h ... pode desempatar um emprego ... né?

Como anteriormente apresentado, a nosso ver, foi na década de 70 que se iniciou, no Brasil, o silenciamento constitutivo da preocupação com uma educação que propicie a reflexão e a criticidade através do discurso da preocupação com a mão-de-obra qualificada para a crescente indústria brasileira que se desenvolvia a passos largos nesta mesma década.

Com base nessa hipótese, levantamos uma outra: a hipótese de que esses pais, com exceção de P4 que nasceu no final dos anos 30 e só frequentou a escola até o quarto ano primário, foram diretamente afetados pela ideologia da tendência liberal-tecnicista de educação porque frequentavam a escola pública justamente na época de transição e implantação da pedagogia liberal-tecnicista, a qual deve tê-los acompanhado, no mínimo, até a conclusão do antigo 2º Grau.

Outro aspecto que comprova esta hipótese é que a análise contém indícios de que o discurso da escola pública e o dos pais, assim como o discurso dos alunos, conforme veremos no capítulo a seguir, estão ancorados na concepção liberal-tecnicista da educação. O que pode ser verificado nos seguintes recortes:

S2: [...] se quisermos acompanhar... evoluir... estar presente nas situações [...]

S3: [...] pra que ele se prepare ... pra que ele possa ter ... uma chance né ... de igual pra igual [...]

S5: [...] eu acho que amplia bastante os horizontes... né... eu acho que criaria novas possibilidades ... hoje em dia poderia ... é:h ... pode desempatar um emprego ... né? qualquer coisa a mais no seu currículo pode ser significativo numa escolha [...]

S6: [...]a gente tem que pensar no FUTU::RO ... eu estava pensando no futu::ro [...] é um conhecimento a mais que ela vai ter pro resto da vida ...

Observa-se uma preocupação com o futuro dos filhos no mercado de trabalho. Para que os filhos obtenham sucesso profissional, os pais acreditam que estes devem se preparar, armando-se de todo o conhecimento e técnicas possíveis para “evoluir” e competir “de igual pra igual”. Esses conceitos de preparação para o futuro, aquisição de conhecimento e técnicas, assim como a evolução do indivíduo, são claramente a representação do ideário liberal-tecnicista na educação, conforme os conceitos descritos no Capítulo I desta dissertação, nos tópicos 4.1 e 4.1.3 . Já a questão da competição entre os mais bem preparados é de cunho neoliberal, uma vez que o neoliberalismo atende aos interesses dos poderosos, marginalizando os fracos.

## 2.1 *World English* – resistência e enfrentamento

Além do desdobramento exposto no tópico 2 acima, existe uma outra posição que, a nosso ver, advoga uma atitude muito mais sadia quanto ao que “saber inglês” representa de fato: uma possibilidade de resistência e enfrentamento. Ensinar e aprender a LI nas escolas públicas é uma maneira de se investir no que Rajagopalan (2003, p. 61) chama de “estratégias de *empowerment*” que nos possibilitam “providenciar melhores condições para enfrentar o adversário em seu terreno, em vez de se esconder por trás de uma muralha de auto-isolamento”; ou seja, uma variação do dito popular: “Se não pode vencê-los, junte-se a eles!”.

Porém, como diz o próprio Rajagopalan (2005, p. 153),

Aprender a não remar contra a maré não significa entregar-se de corpo e alma à ordem das coisas; significa apenas conhecer os limites de nossa ação, sempre tendo em mente o melhor aproveitamento da situação em prol dos nossos interesses de curto, médio e longo prazos.

A posição de Rajagopalan (ib.id., p. 154) é que o professor de LE está aí para “empoderar”, ou seja, dar poderes ao aprendiz de LE no sentido de auxiliá-lo a “*dominar* a língua estrangeira, em vez de *se deixar ser dominado* por ela”.

É interessante observar que este conceito aparece na fala de um dos alunos entrevistados, como resposta à pergunta: “Qual é a importância do ensino do inglês para a sua formação, na sua opinião?”

A4: ... como os Estados Unidos é um ... é um país que é muito:: ... muito ativo ... eh ... eu acho que é um gran ... é uma forma de a gente se defender ... das coisas que a gente está ouvindo ... das coisas que a gente está aprendendo ... eu acho que além de tudo ah ... o inglês é uma defesa pra gente ...

Esta percepção de A4, em relação ao papel que a LI representa hoje em dia, mostra a heterogeneidade contraditória dos discursos e dos sujeitos, uma vez que as outras falas do seu discurso permanecem imbuídas da ideologia neoliberal-tecnicista, conforme demonstraremos no próximo capítulo. E é justamente esta perspectiva crítica que nós, professores de LE, devemos auxiliar nossos alunos a desenvolver.

Acreditamos no conceito de *World English* apresentado por Rajagopalan (2005) como resposta a algumas propostas de enfrentamento para a atual expansão desenfreada da LI advogadas por lingüistas do mundo todo, como, por exemplo, a rejeição sumária do inglês e a aceitação resignada do avanço do inglês. Na opinião do autor, a expansão da LI é um problema de natureza eminentemente política e, portanto, pede uma abordagem igualmente política. De modo que, medidas drásticas como a do Projeto de Lei nº 1.676, de 1999, de autoria do então deputado Aldo Rebelo, que propunha ação legislativa enérgica contra a enxurrada de estrangeirismos no português do Brasil, notadamente aqueles originários da língua inglesa, assim como a atitude diametralmente oposta da aceitação pura e simples do idioma, sob o argumento de que não há o que fazer diante de sua expansão no mundo, acoplada ao poderio econômico, político, militar e cultural do mundo anglófono, são demonstrações de “enfrentamento quixotesco” e de “derrotismo covarde” (Rajagopalan, 2005, p. 149).

Para Rajagopalan, a abordagem política começa pela atitude que se assume diante do inglês. Ela não precisa ser de subserviência ou de rejeição dos próprios valores por parte de quem aprende e passa a utilizar a língua para fins específicos. É preciso haver uma vontade e uma determinação de não se entregar, de corpo e alma, aos encantos do idioma de origem estrangeira. Em vez disto, devemos optar por uma resistência reflexiva e conseqüente, cujo resultado será a convocação da LI para servir aos nossos interesses, não o contrário.

O primeiro passo importante que deve ser dado nesta mudança de atitude seria refletir sobre a ideologia que se esconde por trás da expansão da LI tal como ela se tem dado até recentemente.

Há mais de seis anos Rajagoplan vem defendendo a idéia de que estamos presenciando o surgimento de um novo fenômeno lingüístico, o *World English*. Tal fenômeno, porém, não é simplesmente a LI que se tornou uma língua mundial, uma vez que a LI que circula no

mundo, que serve como meio de comunicação entre os diferentes povos do mundo de hoje, não pode ser confundida com a língua que se fala nos Estados Unidos, no Reino Unido, ou onde quer que a LI seja considerada “nativa”. O *World English* é, na verdade, um hibridismo lingüístico, se considerarmos que dois terços dos usuários desse fenômeno lingüístico são os chamados não-nativos. Rajagopalan (2005, p. 151) esclarece: “Ao longo de sua expansão como língua internacional, o *World English* perdeu qualquer vínculo com a cultura anglo-saxã” de forma que “não se pode falar, portanto, de uma ideologia do inglês (que é, convém não esquecer, diferente da ideologia do ensino e propagação do idioma por setores interessados)”. Para ele, a ideologia não está no *World English*, mas nas tentativas de ocultar sua presença e ascensão no mundo, uma vez que a oposição à tese do hibridismo vem daqueles que sentem que o que está em jogo é o seu direito de se manter como proprietários únicos e guardiões da LI; afinal, a LI é, antes de tudo, uma preciosa *commodity*. Além disso, Rajagopalan (2005, p. 155) explica:

... o hibridismo inevitável é o preço que todo e qualquer idioma tem de pagar ao se transformar em língua franca. No caso específico da língua inglesa, o resultado inevitável da sua expansão tem um nome: *World English*. Ao contrário do que muita gente pensa, o *World English* é um espaço de contestação, de reivindicação dos direitos da periferia, de subversão e não de submissão.

Por estas razões o autor acredita que a adoção da noção de *World English* seja a forma mais eficaz de enfrentamento – o fenômeno já está em franca expansão e o que falta, de acordo com o autor (ib.id., p. 156), é “o trabalho político para sua legitimação e promoção”.

Contudo, a partir da perspectiva teórica da Análise de Discurso, acreditamos ser possível, sim, poder falar de uma ideologia do inglês.

Pêcheux (2002) escreve que um discurso deve ser analisado a partir da rede de memória e do trajeto social em que tem origem, mas que é preciso considerar a possibilidade de (des)estruturação-(re)estruturação dessa rede e desse trajeto. Segundo ele, a interpretação é possível porque há o outro nas sociedades e na história. É com esse outro que se estabelece

uma relação de ligação, de identificação ou de transferência que possibilita a interpretação. É nesse sentido que o interdiscurso funciona como o “lugar” do outro. Essa relação permite que as “filiações históricas possam se organizar em memórias e as relações sociais em redes de significantes” (ib.id., p. 54).

Grigoletto (no prelo), explicita: “sentidos e sujeitos são produzidos discursivamente na história, dispersos em discursos heterogêneos e atravessados por uma memória do dizer”. Portanto, há uma memória da ideologia do inglês que foi construída e que pode continuar funcionando, uma vez que os discursos trazem consigo suas memórias, não havendo uma ruptura automática. Estas memórias não se apagam, o que ocorre é que elas vão construindo novas relações e novas memórias.

Diante do exposto, concordamos quando Rajagopalan (ib.id) afirma que a ameaça representada pelo inglês deve ser abordada com toda a prudência e cautela que as questões políticas exigem, sendo necessário que haja uma ampla discussão, envolvendo todas as vozes da sociedade. Outrossim, acrescentamos que tentar entender os mecanismos da ideologia é construir uma forma de resistência.

No capítulo que segue, trataremos, entre outros aspectos, da questão neoliberal e da possibilidade de ecos do discurso neoliberal-tecnicista da escola pública, e dos pais, no discurso dos alunos, uma vez que, conforme já apresentamos neste capítulo, o discurso é heterogêneo, sempre atravessado pelo discurso do outro.

### CAPITULO III

#### O que perpassa o discurso dos pais e alunos?

Dentre os alunos entrevistados, e os que responderam a um questionário aberto com algumas perguntas idênticas às das entrevistas, escolhemos uma amostragem composta de sete alunos do Ensino Médio da Escola Estadual Prof. Christino Cabral, município de Bauru, São Paulo, cujos dados estão resumidos na Tabela 1 a seguir. O critério de escolha foi feito de acordo com o grau de escolaridade dos pais e das mães, ou seja, escolhemos uma amostra de cada uma das sete combinações de escolaridade encontradas na coleta de dados, acreditando na possibilidade de o nível de instrução dos pais ter alguma influência no discurso dos filhos quanto à relevância de se ensinar/aprender LI no Brasil de hoje.

|   | A1             | A2                  | A3                | A4               | A5               | A6             | A7                |
|---|----------------|---------------------|-------------------|------------------|------------------|----------------|-------------------|
| <b>Idade</b>  | 16             | 16                  | 15                | 16               | 16               | 17             | 15                |
| <b>Série</b>  | 3º             | 3º                  | 2º                | 2º               | 2º               | 3º             | 1º                |
| <b>Sempre estudou em escola pública</b>             | Sim            | Não                 | Sim               | Sim              | Sim              | Sim            | Não               |
| <b>Grau de escolaridade do pai</b>                  | E. M. completo | Superior incompleto | Superior completo | E. F. incompleto | E. F. incompleto | E. F. completo | Superior completo |
| <b>Grau de escolaridade da mãe</b>                  | E. M. completo | E. M. completo      | E. M. completo    | E. F. completo   | E. F. incompleto | E. F. completo | Superior completo |
| <b>Faz curso particular de LI</b>                   | Sim            | Sim                 | Não               | Não              | Não              | Não            | Sim               |
| <b>Faz curso de LE no CEL</b>                       | Sim (francês)  | Não                 | Sim (espanhol)    | Não              | Não              | Não            | Sim (espanhol)    |
| <b>Acha importante fazer curso particular de LI</b> | Sim            | Sim                 | Sim               | Sim              | Sim              | Sim            | Sim               |

**Tabela 1 - Dados dos alunos escolhidos como amostragem**

Outro fato relevante para nossa pesquisa é que os alunos entrevistados não são filhos dos pais que entrevistamos, tampouco têm algum parentesco com os mesmos, o que poderá mostrar que existe uma grande possibilidade de a maioria dos pais de alunos do ensino médio estadual terem as mesmas crenças o que, conseqüentemente, tornaria seu discurso quanto à importância de se ensinar/aprender inglês também ancorado na tendência neoliberal-tecnicista da educação.

### **1. Ancoragem neoneoliberal-tecnicista**

Conforme pudemos observar na descrição das correntes e tendências educacionais apresentadas no Capítulo I, a tendência liberal-tecnicista tem como objetivo a preparação de recursos humanos, mais especificamente, mão-de-obra para a indústria e assim o faz ao inserir a escola nos modelos de racionalização do sistema de produção capitalista. Aliado a esta preparação de mão-de-obra qualificada, aparece o neoliberalismo que enfatiza a “lei do mais forte”, advogando que somente os “melhores” e mais bem preparados terão alguma chance de serem bem sucedidos na conquista e manutenção de uma carreira profissional. Durante as entrevistas, os pais, como pode ser verificado no capítulo anterior, declararam sua preocupação com a preparação para o mercado de trabalho, seu discurso apresentando traços marcantes destas filosofias. Da mesma forma, podemos identificar traços neoliberal-tecnicistas nas seqüências<sup>32</sup> a seguir, as quais foram dadas, pelos alunos, em resposta à pergunta: “Qual a importância do ensino da língua inglesa para a sua formação, na sua opinião?”:

---

<sup>32</sup> As seqüências 7 a 10 são transcrições das entrevistas ao passo que as seqüências 11 a 13 são respostas dadas por escrito no questionário de perguntas abertas.

### Seqüência 7 (S7).

**A1:** Mesmo porque eu vou fazer comércio exterior ... e tal ... então inglês é PRIMORDIAL na área que eu quero trabalhar [...] é uma matéria que se o aluno não aprender ... ele RODA no vestibular ... então é uma matéria muito importante ... porque na:: ... na:: ... faculDAde estaDUAL eles pedem pra gente escolher entre o inglês e o francês [...] eu quero prestar comércio exterior:r ... alguma área ... é ... relacionada à economia ... então assim ... bolsa de valo::res e tal ... a gente trabalha muito com isso ... e eu preTENdo mesmo trabalhar na área de economia ... e pra mim é muito complicado ... porque ... tem que se falar o inglês fluentemente [...] porque ... assim ... no dia a dia ... a gente fala algumas palavras ... e tem pessoas assim que são muito alienadas ... e isso ... é mu::ito ... é muito complicado ... porque ... às vezes a pessoa É alienada ao mundo ... pretende prestar uma faculdade ... que depois se ela não consegue passar no vestibular ... se ela não ... se ela não tem ... de uma forma geral ... o INGLÊS ... eu acho que ... mais tarde um profissional assim ... aliena::do ... que não entende de NADA ... eu acho que é muito ... é muito importante o inglês ... em todas as áreas ... eu acho importante ...

### Seqüência 8 (S8).

**A2:** É ... pra eu é ... hoje em dia não consegue emprego ... não consegue nada ... se não for isso né ... se você tiver um ... uma outra língua ... eu posso ter contato é ... com o exterior ... posso fazer negócio lá fora ... então acho que é importante sim ... eu ... é uma exigência ... já não é nem ... você não tem como viver sem falar uma outra língua hoje em dia [...] ela [a língua inglesa] vai me acrescentar *status* né [...] eu não vejo outra coisa assim ... ahn ... além de você ser uma pessoa bem mais ... é:: ... eu vou ser uma pessoa bem mais ... é:: bem mais ... acima da média se eu souber falar várias línguas ... entendeu ... de preferência duas línguas ... mas ... o que eu vejo mesmo é *status* [...] na minha opinião é impossível você ... consegui:r chega:r a uma ... uma boa ... é:: ... em tu(do) em todos os sentidos ... assim ... é uma boa classe assim ... de profissionalmente ... socialmente ... pra você ser ... ser visto como uma pessoa ... é ... influente e tudo ... se você não souber falar uma outra língua ... eu vi o programa de televisão lá ... O Aprendiz ... a pessoa não pode participar se não falar outra língua ... tem e:h ... tem várias exigências hoje que ... já se tornou [...] por causa da globalização que é natural ... o mundo está se globalizando ... não tem mais como voltar atrás ... quem não souber falar outra língua não vai so ... conseguir sobreviver ... ter ... ser bem sucedido vai até:: ... conseguir aquele emprego mais razoável ... assim ... mas ... ser bem sucedido mesmo ... chegar longe na vida ... às vezes não consegue não ... só se tiver muita sorte ...

### Seqüência 9 (S9).

**A3:** Ah ... que eu vou estar aprendendo uma outra língua ... é assim fora o:: português eu posso aprender outra língua ... eu posso me comunicar com outras peSSOAS [...] Assim ... acho que vai ... vai servir bastante pra mim porque a profissão que eu vou exercer ... ela diz que PRECISA ... entendeu? Porque tem que manter muito contato com os Estados Uni::dos ... de uma certa fo::rma ... e também ... se al(gum) ... ou por exemplo:: ... chegar alguém de fo::ra ... de outro país ... eu posso manter contato pelo inglês entendeu? Acho que:: vai ser muito importante ... até em estudos que eu vou fazer ... eu posso:: fazer estudos nos Estados Uni::dos ... não sei ... sabe? (risos) Ai ... assim ... se eu for pra um outro paí:s ... eu posso:: ... se eu não souber falar nenhuma língua assim ... a língua do país ... eu posso falar ... se alguém vier ... assim ... se alguém vier de outro país ... pode se comunicar com a gente através do inglês:s ... acho que ... é isso ...

### Seqüência 10 (S10).

**A4:** Bem [...] o inglês é uma língua presente hoje no mundo inteiro [...] o português é ... é bem mais difícil que o inglês [...] eu acho que é ... é fundamental porque ... hoje em dia ... eu quero me formar ... e a língua como optativa eu quero tentar primeiro para ... como ... como os Estados Unidos é um ... é um país que é muito: ... muito ativo ... eh ... eu acho que é um gran ... é uma forma de a gente se defender ... das coisas que a gente está ouvindo ... das coisas que a gente está aprendendo ... eu acho que além de tudo ah ... o inglês é uma defesa pra gente [...] hoje uma pessoa que não sabe falar inglês é analfabeta [...] acho que:: ... TODAS as profissões hoje em dia você tem que ter pelo menos o básico do inglês (...)

eu acho que até pra:: ... às vezes a gente tem um amigo ... né ... que mora nos Estados Unidos ... ou num país estrangeiro ... ou ... a gente precisa de uma resposta ... e a única pessoa que está do teu lado ... é ... uma pessoa que ... que fala inglês ... eu acho que ... a gente ... a gente sempre sendo ... tendo duas línguas pra falar ... a gente se comunica melhor ...

### **Seqüência 11 (S11).**

**A5:** Eu acho legal porque são em vários meios que eu precisarei do inglês. Primeiro porque hoje em dia se você não tiver um bom inglês e uma informática, bom emprego você não será capaz de conseguir. É importante para que no futuro eu possa arrumar um bom trabalho.

### **Seqüência 12 (S12).**

**A6:** Pode me ajudar muito no vestibular e na minha profissão. Quero me formar em Jornalismo, como boa jornalista, quero poder fazer reportagens fora do Brasil, ter o sucesso em minha profissão.

### **Seqüência 13 (S13).**

**A7:** De poder abrir oportunidades na vida e de estar um passo à frente de muitos candidatos, como também de ajudar no vestibular.

Observa-se, nestes enunciados, ecos da Filosofia da Educação de tendência neoliberal-  
tecnicista quando dizem:

**(S7):** [...] eu preTENdo mesmo trabalhar na área de economia ... e pra mim é muito complicado ... porque ... tem que se falar o inglês fluentemente [...]

**(S8):** [...]hoje em dia não consegue emprego ... não consegue nada ... se não for isso né ... se você tiver um ... uma outra língua [...]

**(S9):** [...] acho que vai ... vai servir bastante pra mim porque a profissão que eu vou exercer ... ela diz que PRECISA ... entendeu? [...]

**(S10):** [...] mas acho que:: ... TODAS as profissões hoje em dia você tem que ter pelo menos o básico do inglês [...]

**(S11):** [...] É importante para que no futuro eu possa arrumar um bom trabalho.

**(S12):** [...] como boa jornalista, quero poder fazer reportagens fora do Brasil, ter o sucesso em minha profissão.

**(S13):** De poder abrir oportunidades na vida e de estar um passo à frente de muitos candidatos [...]

Nossa pergunta, nesse momento, é: “Como a tendência neoliberal-tecnicista continua presente no discurso de pais e alunos?”. Numa tentativa de resposta a esta questão, acreditamos ser importante discorrer um pouco sobre a condição de colonizado do brasileiro.

No século XIX, apesar de a influência norte-americana já estar presente desde as décadas de 1870 e 1880 através do início do funcionamento das escolas norte-americanas de confissão protestante (Hilsdorf, 2003), o padrão de civilização idealizado no Brasil se construía, principalmente, através do modelo francês. A língua francesa ocupava o espaço que a LI ocupa no mundo contemporâneo e a França era considerada um “paraíso” onde se sabia comer bem, vestir-se bem, educar-se bem. Passados cem anos da Revolução Francesa, com seus ideais nobres, esta continuava a dar à burguesia o acesso ao que era considerado ideal. Nesta mesma época surge o avanço e a modernidade nas artes, na tecnologia e na ciência, onde o positivismo e o cientificismo ocupavam lugares de destaque, dando origem a galicismos.

No século XX surge um forte componente político e econômico que faz com que os brasileiros sigam um outro modelo do idealizado: novos paradigmas, “novos” arquétipos de sucesso, o chamado “American way of life”. Aqui também vemos a mudança do “paraíso” francês para o “paraíso” norte-americano que também dita como se deve comer, vestir-se, educar-se. Nesse momento, o sentido da vida torna-se pragmático e anglicismos compõem um novo campo lexical de referências e representações.

Os produtos deste “American way of life” podem ser identificados em textos verbais e não-verbais. Origina-se o espaço para uma retórica que, atualmente, ensina de forma empírica, não-sistematizada, a comer, vestir, sentir, pensar como os falantes de LI, mais especificamente os norte-americanos, bem como a falar a LI, e tudo isto se dá através da mídia (outdoors, revistas, jornais, rádio, TV, cinema, internet e assim por diante).

Obviamente, este ensino também se dá de forma científica e sistematizada nas escolas regulares e nos cursos livres de inglês.

A década de 1930<sup>33</sup> já havia representado um impulso no ensino de inglês no Brasil devido às tensões políticas no mundo que vieram a culminar na Segunda Guerra Mundial. A difusão da língua inglesa no Brasil passou a ser vista como uma necessidade estratégica para contrabalançar o prestígio internacional da Alemanha que encontrava eco, particularmente no Brasil, devido à imigração ocorrida no século anterior.

No dia 20 de julho de 1934 é fundada a Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa, precursora da atual Cultura Inglesa, com a abertura da primeira Filial no centro do Rio de Janeiro e em 1935, surgiu o primeiro acordo de cooperação entre a "Escola Paulista de Letras Inglesas" e o Consulado Britânico, dando origem à "Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa" da cidade de São Paulo.

Em 1938 surgiu, novamente em São Paulo, o primeiro instituto binacional com o apoio do consulado norte-americano: o "Instituto Universitário Brasil-Estados Unidos", que mais tarde foi renomeado "União Cultural Brasil-Estados Unidos".

Um dos primeiros cursos comerciais a serem fundados no Brasil foi o Instituto de Idiomas Yázigi<sup>34</sup>, hoje Yázigi Internexus, que foi registrado como empresa em 24 de outubro de 1950, tendo como primeira razão social, Yázigi & Silva Ltda. Sua primeira sede foi uma pequena sala no 14ª andar do Edifício Britânia, na rua Líbero Badaró, centro de São Paulo. Outra precursora foi a Escola Fisk<sup>35</sup>, instituída em julho de 1958, com sua sede à Rua Francisca Miquelina, no Bairro da Bela Vista, também em São Paulo. Entretanto, foi só a partir da década de 60 que se iniciou a proliferação dos cursos comerciais operando em “redes

---

<sup>33</sup> Alguns dados históricos sobre o ensino de LI no Brasil podem ser encontrados nos sites [http://www.culturainglesa.net/services/culturaInglesa/historia\\_new/historia\\_30.htm](http://www.culturainglesa.net/services/culturaInglesa/historia_new/historia_30.htm) e <http://www.uniao.com.br/perfil.php?acao=select&pg=institucional&id=17> Acesso em: 19 mai. 2006.

<sup>34</sup> Os dados históricos sobre o Yázigi Internexus, encontram-se no site [http://www.yazigi.com.br/public\\_html/oyazigi/historia\\_quem.php](http://www.yazigi.com.br/public_html/oyazigi/historia_quem.php) Acesso em: 19 mai. 2006.

<sup>35</sup> Para informações históricas sobre as escolas Fisk, vide [http://pt.wikipedia.org/wiki/Richard\\_Hugh\\_Fisk](http://pt.wikipedia.org/wiki/Richard_Hugh_Fisk) Acesso em: 19 mai. 2006.

de franquias”<sup>36</sup>. Estes fatos, entre outras coisas, evidenciam que, devido ao desenvolvimento do parque industrial paulista, a cultura tecnicista necessitava que se aprendesse a LI para poder operar o maquinário importado.

Vale ressaltar que em nenhum momento ocorre uma passagem da condição de colonizado para a condição de assujeitamento à concepção neoliberal-tecnicista da educação; ambas são concomitantes.

Assim, pode-se dizer que a colonização é uma prática enquanto que a aculturação é o processo. Quando muda o paradigma (do modelo francês para o modelo inglês), em que os valores se tornam pragmáticos, o ensino é visto também como um meio para as realizações e as conquistas. Os alunos perguntam: Estou estudando inglês para quê? O que vou fazer com isso?

No próprio contexto escolar nasce um discurso em resposta. E um dos discursos que justificam o ensino da LI é que ele é fundamental para o sucesso profissional e acadêmico. Os professores falam, os alunos repetem e os pais falam, também. Como podemos ver, um dos focos de produção deste discurso está na própria escola. A questão bibliográfica para pós-graduação, por exemplo, gera um discurso pragmático que tem sua base na concepção neoliberal-tecnicista da educação, do mesmo modo que a questão do estar bem preparado para o mercado de trabalho.

Uma das perguntas que acreditamos deve ser feita é: O que pais e alunos vão buscar com essa língua? Os pais, como já vimos na análise inicial, buscam assegurar o sucesso acadêmico e profissional dos filhos, pois acreditam que saber inglês é uma clara exigência do mercado de trabalho atual e que sem ter uma certa competência na LI seus filhos não estarão aptos para competir em condições de igualdade neste mercado.

---

<sup>36</sup> Apesar de o site que contém dados históricos sobre o Yázigí Internexus utilizar a expressão “redes de franquias” para referir-se à proliferação dos cursos comerciais, esta nomenclatura somente se popularizou, no Brasil, na década de 80.

Os filhos, embora igualmente preocupados com suas necessidades acadêmicas (principalmente preparar-se para o vestibular), e cientes de que há uma ênfase dada pelo mercado de trabalho para a contratação de profissionais que tenham um certo nível de competência lingüística na LI, também estão interessados em *status*, em ser capaz de se comunicar com outros povos, poder conhecer pessoas de outros países (permitindo, inclusive, a possibilidade de criar novos laços de amizade), estar bem informado e até mesmo defender-se; o que pode ser observado nos enunciados das seqüências 7 a 13, acima transcritas.

Até agora, nossa análise, neste capítulo, vem se restringindo à superfície lingüística, à materialidade da língua, portanto, se apresenta mais como uma análise comparativa do que uma análise de discurso. Contudo, esta análise nos parece relevante porque deixa evidente, na aparente homogeneidade do discurso dos pais e dos alunos, a influência da ideologia neoliberal-tecnicista. É chegado o momento de mais concretamente iniciarmos a análise do discurso, a fim de mostrarmos indícios da heterogeneidade do discurso dos pais e alunos entrevistados.

Desvendar a construção dos discursos dos pais e alunos, o que os perpassa, isto é, como estes discursos são construídos é o que interessa para a AD. A pergunta principal é: Em que regiões do interdiscurso esse discurso constitui seus sentidos?

Para buscarmos responder esta questão retomaremos, com mais detalhes, os conceitos de discurso, formação discursiva e de heterogeneidade do discurso e do sujeito.

## **2. A heterogeneidade do discurso e do sujeito**

Um elemento importante para nossa análise é a heterogeneidade discursiva, conceito de Authier-Revuz (2004), que remete às diferentes posições enunciativas ocupadas pelo sujeito num discurso. A heterogeneidade discursiva, de acordo com a autora, pode ser

identificada em dois níveis: um mais superficial, recuperável a partir dos locutores; e outro, menos explícito, que a AD pode resgatar, a partir dos enunciadores. Vale ressaltar que a heterogeneidade trata da presença do outro (interdiscurso) no discurso e da alteridade, que pode ser constitutiva (vozes implícitas) ou constituinte (vozes mostradas).

Assim, é Authier-Revuz (op.cit.) que confere à noção de heterogeneidade discursiva uma maior definição, tendo como base a problemática do discurso como produto do interdiscurso, a teoria do sujeito construída pela psicanálise e o dialogismo e a polifonia de Bakhtin, conforme trataremos no tópico 2 do Capítulo III.

Segundo a autora, o princípio da heterogeneidade parte da idéia de que a própria linguagem é heterogênea na sua constituição; e, como a materialidade do discurso é de natureza lingüística, é lógico considerá-lo também heterogêneo. Porém, falar em linguagem heterogênea se reduz, praticamente, ao reconhecimento das outras vozes que marcam as palavras, conforme a polifonia de Bakhtin. Na AD, no entanto, a heterogeneidade se relaciona com o interdiscurso, o exterior constitutivo que dá condições para a construção de qualquer discurso, num processo de re-elaboração ininterrupta que comporta toda a historicidade inscrita tanto na linguagem quanto nos processos discursivos.

Para verificar o funcionamento da noção de heterogeneidade discursiva na prática analítica, Authier-Revuz (ibid.) distingue duas formas de heterogeneidade: a constitutiva e a mostrada. A primeira não se apresenta na organização linear do discurso e permanece no interdiscurso. A segunda traz marcas da presença do outro na cadeia discursiva, ou seja, a alteridade se manifesta ao longo do discurso.

Segundo Authier-Revuz (2004), as formas de heterogeneidade explícita podem ser desdobradas em dois grupos: formas marcadas e formas não marcadas.

As formas marcadas da heterogeneidade mostrada são aquelas que, sendo explícitas, podem ser recuperadas no nível enunciativo, a partir de marcas lingüísticas que mostram a

presença de uma outra voz. Ou seja, o outro pode ser identificado através das formas sintáticas do discurso direto e do discurso indireto, do uso de aspas e itálico, ou ainda, por uma entonação, por alguma forma de comentário, glosa, retoque ou ajuste.

As formas não marcadas, em que, segundo a autora (ibid. p. 18), “a presença do outro ... não é explicitada por marcas unívocas na frase” são mais complexas, porque a heterogeneidade deve ser reconstituída a partir de diferentes índices. São elas: o discurso indireto livre, a ironia (inclusive a antífrase), a alusão, a reminiscência, a perífrase, o estereótipo, o pastiche, a imitação, as metáforas, os jogos de palavras, a reminiscência. Estas formas explícitas (formas marcadas), como as implícitas (formas não marcadas), especificam e explicam o “estatuto outro” (ibid., p. 14).

Com a noção de heterogeneidade discursiva, abandona-se a idéia de um discurso homogêneo e, também, desestabiliza-se os conceitos de unidade do sujeito e unidade do texto dos estudos tradicionais da linguagem. Como o sujeito e o discurso já são heterogêneos na sua constituição, a ilusão de unidade tanto no sujeito quanto no texto não passam de efeitos ideológicos, pois, o sujeito só tem condições de construir sua identidade na interação com o outro e, para a AD, o centro da relação entre identidade e alteridade está no espaço discursivo criado entre ambos.

Brandão (2004, p. 32), referindo-se ao conceito de discurso em Foucault, apresenta os discursos como uma dispersão, ou seja, “como sendo formados por elementos que não estão ligados por nenhum princípio de unidade”. É função da AD descrever essa dispersão, investigando as regras que determinam a formação dos discursos, ou formações discursivas, regras estas que se apresentam como um sistema de relações entre objetos, tipos de enunciados, conceitos e estratégias de relação de poder e de sentidos.

Para Orlandi (1999, p. 21), o discurso não diz respeito à mera transmissão de informação, conforme o esquema elementar da comunicação que, para definir o que é

mensagem, dispõe seus elementos da seguinte forma: “o emissor transmite uma mensagem (informação) ao receptor, mensagem essa formulada em um código referindo a algum elemento da realidade – o referente”. Pelo viés da AD, não existe essa linearidade na disposição dos elementos da comunicação uma vez que a língua não é somente um código utilizado por um emissor que precisa ser decodificado pelo receptor para entender a mensagem; tampouco emissor e receptor se conduzem numa seqüência em que o primeiro fala e o segundo decodifica; pelo contrário, o processo de significação é realizado por ambos e ao mesmo tempo. Portanto, o conceito de discurso refere-se a relações de sujeitos e de sentidos e seus múltiplos e diversos efeitos, pois a linguagem funciona de tal modo que coloca em relação sujeitos e sentidos atravessados pela língua e pela história, dando movimento a um complexo processo de constituição dos sujeitos e da produção de sentidos. Assim, o discurso é efeitos de sentidos criados entre locutores.

Ainda de acordo com Orlandi (ibid., p. 21-22), “Também não se deve confundir discurso com “fala” na continuidade da dicotomia língua/fala proposta por F. de Saussure”. Para a AD, o discurso não é apenas um acontecimento casual porque não corresponde à noção de fala em oposição à noção de língua como concebidas pelo lingüista. O discurso diz respeito, parafraseando Orlandi (ibid.), à relação existente entre o social e o histórico, o sistema e a realização, o subjetivo e o objetivo, o processo e o produto. Entretanto, isto não significa que o discurso seja visto como algo totalmente livre e caótico, sem restrições lingüísticas ou prescrições históricas; tampouco que a língua seja vista como totalmente fechada em si mesma, sem falhas ou equívocos. Tudo está interligado e o objetivo da AD é fazer um recorte teórico que relaciona língua e discurso, no qual as sistematicidades lingüísticas são as condições materiais de base sobre as quais os processos discursivos se desenvolvem, havendo uma relação de recobrimento e não uma separação entre língua e discurso. Isto também pode ser confirmado em Brandão (2004, p. 11), onde a autora diz que

o discurso não é uma combinação de signos que se pode usar como ferramenta de comunicação ou sustentação de pensamento; o discurso é interação e um modo de produção social nada neutro, inocente ou natural, “por isso o lugar privilegiado de manifestação ideológica”, o que faz com que a análise de um discurso o vincule às suas condições de produção, as quais dão origem às formações discursivas, conforme definidas na Introdução desta dissertação.

A noção de condições de produção, como concebida por Pêcheux (Pêcheux e Fuchs, 1975), ou como ele mesmo prefere chamar: condições de “processos de significação”<sup>37</sup>, designa não somente o meio ambiente material e institucional do discurso, mas ainda as representações imaginárias que os interlocutores fazem de sua própria identidade e que se constituem através do que já foi dito e do que já foi ouvido, ou seja, através do pré-construído. Pré-construído que Pêcheux define como “os traços de construções anteriores” (Maldidier, 2003, p. 35). Assim, a memória também faz parte da produção do discurso. Lembramos que Orlandi (1999) chama de interdiscurso o modo como a memória opera as condições de produção.

Outro efeito do interdiscurso é a necessidade de o que foi dito por um determinado sujeito, em um certo momento, se apagar na memória para que, passando para o “anonimato” (ibid., p. 34), possa fazer sentido nas palavras de outros sujeitos que o estão repetindo. Isto nos remete às duas formas de esquecimento concebidas por Pêcheux (Pêcheux e Fuchs, 1975, p. 175-178), através das quais o sujeito cria uma realidade discursiva ilusória.

O esquecimento número um, também chamado de esquecimento ideológico porque resulta da forma como os sujeitos são interpelados pela ideologia, é da ordem do inconsciente, por isso inacessível ao sujeito e aparece, exatamente por esta razão, como o lugar constitutivo da subjetividade. Através deste esquecimento o sujeito tem a ilusão de ser a origem do que

---

<sup>37</sup> Vide Nota n° 11 em Pêcheux e Fuchs (1975, p. 237) .

diz, fonte exclusiva do sentido do seu discurso quando, na realidade, retoma sentidos pré-existentes, uma vez que, “embora se realizem em nós, os sentidos apenas se representam como originando-se em nós: eles são determinados pela maneira como nos inscrevemos na língua e na história e é por isso que significam e não pela nossa vontade” (Orlandi, 1999, p. 35).

O esquecimento número dois, que é da instância da enunciação, se caracteriza por um funcionamento pré-consciente/consciente na medida em que o sujeito, ao falar, o faz de uma maneira e não de outra, formando famílias parafrásticas ao longo do seu dizer que indicam que o sujeito está retomando o seu discurso para reformulá-lo. Dito de outra forma, o esquecimento número dois é o procedimento de escolha lingüística que todo falante faz entre o que é dito e o que deixa de ser dito, em que, no interior da formação discursiva que o domina, seleciona algumas formas e seqüências que se encontram em relação de paráfrase, ocultando as outras. Este esquecimento proporciona ao sujeito a impressão de que o discurso reflete o conhecimento objetivo que tem da realidade. Essa impressão, esclarece Orlandi (1999, p. 35), “denominada ilusão referencial, nos faz acreditar que há uma relação direta entre o pensamento, a linguagem e o mundo, de tal modo que pensamos que o que dizemos só pode ser dito com aquelas palavras e não outras”.

Entretanto, tanto Orlandi (ibid.) quanto Brandão (2004) nos alertam para o fato de que essas ilusões são necessárias para que o sujeito, ao esquecer o que já foi dito, possa se identificar com o que diz e, dessa forma, se constituir em sujeito. Constituir-se em sujeito representa, para a AD, o sujeito estar afetado pela língua e pela história, pois se não sofrer os efeitos do simbólico, o sujeito não fala, não produz sentidos.

Neste ponto, é importante ressaltar que o sujeito discursivo é visto como uma posição, ou seja, o lugar que ocupa para ser sujeito do que diz. Além da posição discursiva ideológica na enunciação, como a do enunciador genérico que vimos no Capítulo II, existem ainda as

posições, ou lugares, sociais. Então que, por exemplo, quando nos referimos, no presente estudo, aos enunciados dos pais, não são os indivíduos que interessam, mas sua **posição de pais**. E é neste sentido que os sujeitos são intercambiáveis. Quando os entrevistados falam a partir da **posição de pais**, o que eles dizem – num dizer ancorado em uma determinada formação discursiva dominante – deriva seu sentido de modo equivalente a outras falas que também o fazem dessa mesma posição. Isto é o que lhes dá identidade; identidade relativa a outras como, por exemplo, à posição de filhos, estudantes, professores etc. Reconhecendo o desdobramento de papéis segundo as várias posições enunciativas que o sujeito ocupa ao formular enunciados é que podemos apreender a noção de dispersão do sujeito; dispersão oriunda das várias posições possíveis de serem assumidas por ele no discurso; um discurso por sua vez também heterogêneo que incorpora e assume diferentes vozes sociais, conforme podemos verificar nos conceitos de polifonia e dialogismo da Teoria Polifônica da Enunciação formulada por Mikhail Bakhtin.<sup>38</sup>

Embora essa concepção bakhtiniana não tenha nenhuma referência à teoria da enunciação não-subjetiva utilizada pela AD<sup>39</sup>, o trabalho de Authier-Revuz (2004) incorpora, às idéias de Bakhtin sobre a dualidade da enunciação e a heterogeneidade da linguagem, a noção de sujeito da psicanálise freudiana, cindido na própria estrutura do inconsciente.

Assim, a partir do conceito de dialogismo introduzido por Bakhtin e da abordagem psicanalítica do sujeito como efeito de linguagem (através da leitura de Freud, marcada por Lacan), Authier-Revuz (ibid.) elabora sua teoria sobre a heterogeneidade constitutiva do discurso. Como se sabe, a psicanálise tem por objeto o inconsciente e os trabalhos de Bakhtin estão inscritos no campo semiótico e literário, ou seja, dois campos externos à lingüística que

---

<sup>38</sup> Cf. Bakhtin (2004), Barros e Fiorin (2003) e Guimarães (2002a).

<sup>39</sup> Na teoria não-subjetivista da enunciação, o sujeito não é concebido como o centro do discurso, mas como um sujeito determinado de forma sócio-histórico-ideológica. Nesta perspectiva, o sujeito deixa de ser o centro da interlocução que passa a estar não mais no “eu” nem no “tu”, mas no espaço criado entre ambos. Descentrado, o sujeito divide-se, cinde-se, torna-se um efeito de linguagem.

também abordam a heterogeneidade constitutiva da fala e do discurso. Em Authier-Revuz (ibid.), o dialogismo é dado como condição de constituição do sentido: sentido que se faz no e pelo entrecruzamento dos discursos, ou melhor, os discursos são perpassados por outros discursos e, posto como lei constitutiva de todo discurso, o lugar do ‘outro discurso’ não é ao lado, mas no discurso.

A autora faz a distinção entre “o outro” e “o Outro”, o primeiro sendo outros discursos presentes no discurso (dialógicos) enquanto o segundo é o discurso do Outro, o inconsciente da psicanálise. Ela afirma (ibid., p. 69):

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.

À teoria da heterogeneidade do discurso a autora articula uma teoria do descentramento do sujeito, oriunda da psicanálise, da forma como ela se manifesta na interpretação lacaniana de Freud, dizendo que o sujeito é dividido, clivado, cindido. Isto não significa que o sujeito seja “desdobrado”, mas sim que não há um centro de onde emanariam o sentido e a fala. O sujeito é sempre um “efeito de linguagem” e essencialmente uma representação: o eu é imaginário, interpretação do ideal. Ainda assim, a ilusão do centro permanece e é inerente à constituição do sujeito humano.

Roudinesco (1977, p. 42, 43 e 48)<sup>40</sup>, apud Authier-Revuz (ibid., p. 66-67), afirma que o sujeito do inconsciente é barrado pelo desejo, ou seja, lhe “falta o fato de uma subjetividade psicológica”; apesar disto, “o sujeito não é ausente, ele tem lacunas, mas não está exterminado, pois é interpelado nos modos do fantasma (no caso, pela ideologia)”.

Como exemplo de que os sujeitos que falam da posição de pais, assim como os que falam da posição de alunos, estão interpelados pela ideologia neoliberal-tecnicista,

---

<sup>40</sup> ROUDINESCO, E. **Pour une politique de la psychanalyse**, Paris : La Découverte, 1977.

demonstramos, no Quadro 1 da página seguinte, o campo semântico do universo do trabalho, montado a partir de palavras retiradas de suas falas.

Observa-se, neste mesmo quadro que, apesar de pais e alunos estarem falando a partir de diferentes posições de sujeito, da posição de pais e da de alunos, seu discurso é bastante parafrástico; ou seja, pais e alunos dizem a mesma coisa utilizando-se da paráfrase e da sinonímia. Por sua vez, a utilização do mesmo campo semântico comprova que estão dentro da mesma formação discursiva e, conseqüentemente, repetindo a mesma ideologia neoliberal-tecnicista e capitalista.



Quadro 1. Campo semântico do universo do trabalho

Este campo semântico demonstra duas questões relevantes para nossa pesquisa: (i) há uma dispersão do sujeito, uma vez que atravessado pelos discursos educacional, econômico e midiático; e (ii) há um discurso que se repete, porém é heterogêneo pelo viés do interdiscurso. É um discurso interligado e atravessado pela formação discursiva encontrada no discurso educacional (tendência neoliberal-tecnicista), no discurso econômico (neoliberal/capitalista), e no discurso da mídia (neoliberal/capitalista). Neste momento, vale lembrar que a mídia, apesar de constituir discursos, também reproduz discursos constituídos em outros campos discursivos.

## **2.1 A influência da mídia**

A retomada da nossa pergunta: ‘Em que regiões do interdiscurso esse discurso constitui seus sentidos?’ com o intuito de desvendar a construção do discurso dos pais e alunos, o que os perpassa, nos remete a Carmagnani (2003, p. 305) que diz “a mídia – um discurso tradicionalmente ligado à circulação de conhecimentos fora da escola – vem ocupando um espaço cada vez maior na sala de aula, tanto nos materiais didáticos utilizados como nas falas de professores e de alunos”, e, nós acrescentaríamos, nas falas dos pais.

É impossível permanecermos indiferentes às ideologias sustentadas e transmitidas de forma massiva pela mídia, cujo meio de comunicação de maior impacto na vida do brasileiro é a televisão, pois, como pode-se observar, até mesmo as favelas ostentam antenas parabólicas e, sabe-se, a maioria das residências no Brasil possui pelo menos um aparelho de televisão.

São veiculadas pela televisão todas sortes de discursos que sustentam e enfatizam o consumismo, estágio último do capitalismo e, junto com eles o discurso daqueles que detêm o poder econômico, através de propagandas globais, filmes, programas de televisão “importados” (tanto os musicais, quanto os de entrevistas, os jornalísticos, os humorísticos,

*reality shows* e, até, os documentários), que sobremaneira reforçam a importância de se saber inglês. Como evidência desta influência direta repetimos um recorte da S8.

(...) na minha opinião é impossível você ... conseguiu: r chega: r a uma ... uma boa ... é: ... em tu(do) em todos os sentidos ... assim ... é uma boa classe assim ... de profissionalmente ... socialmente ... pra você ser ... ser visto como uma pessoa ... é ... influente e tudo ... se você não souber falar uma outra língua ... eu vi o programa de televisão lá ... O Aprendiz<sup>41</sup> ... a pessoa não pode participar se não falar outra língua ...

Não só isso; há vários enunciados no discurso dos pais e alunos que são ressonâncias de enunciados da mídia, principalmente daqueles oriundos das propagandas institucionais de escolas de idiomas e de agências de intercâmbio de jovens que encontramos em revistas<sup>42</sup>, jornais, outdoors, TV, mostrando que somente pessoas com uma certa competência na LI obtêm sucesso profissional e pessoal devido à globalização e ao fato de a LI ser a língua da comunicação internacional. Para exemplificar como o discurso dos pais e dos alunos está perpassado pelo discurso da mídia, citamos os seguintes recortes e demonstramos um possível elo de ligação entre suas falas e o que a mídia diz. Ressaltamos que os textos da mídia aqui apresentados apenas ilustram enunciados nela recorrentes, sobre a LI, há algum tempo, e que os recortes são possíveis ecos desses enunciados:

**S1:** a gente aprendendo um outro idioma a gente pode se comunicar melhor ... no mundo todo [...] éh para se tornar um cidadão livre de barreiras... né? éh:::.... no sentido assim:::.... mundial... global ...

**S4:** [...] o inglês é falado no mundo inteiro ... é a língua:: que se baseia toda ... todo o mundo... o mundo em si fala inglês ...

**S7:** se ela não tem ... de uma forma geral ... o INGLÊS ... eu acho que ... mais tarde um profissional assim ... aliena::do ...

Os três recortes acima, S1, S4 e S7, poderiam ser vestígios do slogan das escolas Yázigí Internexus: *Yázigí – você cidadão do mundo*, veiculados em propagandas da escola na mídia, onde “cidadão do mundo” pode equivaler a “cidadão livre de barreiras” já que “o

<sup>41</sup> *Reality show* transmitido, no início de 2005, pela Rede Record de Televisão e comandado por Roberto Justus, atualmente um dos mais proeminentes empresários brasileiros.

<sup>42</sup> A revista VEJA, por exemplo, trata do tema “globalização” desde 03/04/1996, sendo que, no período entre 27/09/2000 e 10/05/2006, publicou 673 matérias a respeito deste assunto. Também encontramos, entre as 1500 ocorrências da palavra “inglês” e as 219 ocorrências para “língua inglesa”, 21 referências à importância de se saber inglês para uma boa colocação no mercado de trabalho, inclusive para cargos públicos, isto contando apenas os artigos publicados entre 1998 e 2006.

inglês é falado no mundo inteiro”. Ao mesmo tempo, “cidadão livre de barreiras” estaria em oposição a “alienado”.

O recorte da seqüência S5, abaixo, poderia ser uma reverberação da propaganda atual do HSBC, veiculada em vários canais da televisão brasileira, em que duas senhoras, em viagem de férias, fazem uma visita a uma agência do banco em Londres e são acompanhadas por um guia que lhes explica, em inglês, como o banco funciona e quais serviços ele oferece, sendo que elas entendem perfeitamente tudo o que o guia diz.

**S5:** eu acho que até mesmo pra lazer ... se um dia ela quiser fazer uma viagem pro exterior ... e você ficar dependendo de intérprete ... e de ... de guias e tal ... eu acho que você não tem o mesmo aproveitamento cultural ... né?

Já os recortes S2, S6 e S8, a seguir, poderiam ser ressonâncias da propaganda atual da Perdigão, anunciando seu “Chicken Pop Corn” na televisão, na qual dois adolescentes alegres e “descolados” conversam na frente do computador utilizando palavras inglesas que se usa na Internet.

**S2:** com o acesso da internet ainda eu acho que ficou mais puxado... mais... ele exige mais ainda... então teria que ter pelo menos o inglês fluente ...

**S6:** [...] ela vai precisar do inglês porque hoje em tudo ... uma internet ... tudo ... tudo é escrito em inglês ...

**S8:** o que eu vejo mesmo é *status* ...

Os recortes S9 e S13 possivelmente seriam um reflexo dos comerciais das Escolas Fisk que mostram situações onde as pessoas se expõem ao ridículo ou perdem oportunidades (de emprego, status, comunicação) por não saberem falar inglês.

**S9:** assim ... se alguém vier de outro país ... pode se comunicar com a gente através do inglês ...

**S13:** De poder abrir oportunidades na vida e de estar um passo à frente de muitos candidatos ...

Os dois recortes abaixo, S10 e S11, poderiam ser um eco de reportagens da Revista Veja, conforme as duas citações a seguir, eco este que reverbera na fala dos pais e dos alunos:

### Como sobreviver num mundo de empregos escassos

O desemprego estrutural, que hoje abala a Europa, já começou a chegar ao Brasil. Veja como enfrentar essas mudanças, segundo os conselhos de alguns especialistas:

- Tenha todas as armas à mão - Aprenda línguas estrangeiras e familiarize-se com informática – nunca é tarde para aprender. Em breve qualquer profissional terá de se virar sozinho diante de um computador ou de um sócio estrangeiro.<sup>43</sup>

Ter fluência em inglês, apresentar um diploma universitário e dominar as ferramentas da informática passou a ser pré-requisito quase tão obrigatório quanto preencher a ficha de inscrição ou comparecer no horário.<sup>44</sup>

**S10:** hoje uma pessoa que não sabe falar inglês é analfabeta ...

**S11:** Primeiro porque hoje em dia se você não tiver um bom inglês e uma informática, bom emprego você não será capaz de conseguir.

Num último recorte, S12 possivelmente está fazendo alusão aos repórteres internacionais das redes brasileiras de televisão:

**S12:** como boa jornalista, quero poder fazer reportagens fora do Brasil, ter o sucesso em minha profissão.

Assim, a mídia cria esta fantasia, que parece verdade, e fatalmente repercute na ideologia. Também a mídia apresenta o discurso do profissional universal e reforça este discurso através de exemplos de profissionais bem sucedidos (vide os jornalistas da Rede Globo, que se destacam por estarem alocados em países estrangeiros). O mesmo discurso também é reforçado através das questões políticas e econômicas apresentadas pela mídia (os mais bem sucedidos nestas áreas falam a LI). O discurso é claro: saber uma outra língua, sobretudo o inglês, dá credibilidade a uma pessoa. Aqueles que não têm esta competência são considerados ignorantes e analfabetos, inclusive como pessoas que não têm *status*, muito menos possibilidades de sobrevivência, como pode ser observado nos recortes das falas dos alunos demonstradas no Quadro 2, abaixo, onde demonstramos que dois pólos se confrontam na própria estrutura sintático-lexical.

<sup>43</sup> O QUE ESTÁ HAVENDO COM O SEU EMPREGO. *Revista Veja*, São Paulo: Editora Abril, ano 29, n. 6, edição 1430, fev. 1996, p. 20-25.

<sup>44</sup> TRAINEE, CANDIDATO MATADOR. *Revista Veja*, São Paulo: Editora Abril, ano 34, n. 9, edição 1690, mar. 2001, p. 120-122.

| Formulações explicativas para<br>“os que não têm competência na LI”:  | Formulações explicativas para<br>“os que têm competência na LI”:  |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- não consegue passar no vestibular</li> <li>- não entende de nada</li> <li>- não consegue emprego</li> <li>- não consegue nada</li> <li>- não tem como viver</li> <li>- não vai conseguir sobreviver</li> <li>- não vai conseguir ser bem sucedido</li> <li>- não vai chegar longe na vida</li> <li>- bom emprego você não será capaz de conseguir</li> <li>- é analfabeta</li> <li>- é alienada ao mundo</li> <li>- é impossível chegar a uma boa classe profissional, social</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- posso fazer negócio lá fora</li> <li>- posso ter contato com o exterior</li> <li>- posso me comunicar com outras pessoas</li> <li>- posso fazer estudos nos EUA</li> <li>- posso falar se alguém vier de outro país</li> <li>- poder fazer reportagens fora do Brasil</li> <li>- poder ter o sucesso em minha profissão</li> <li>- poder abrir oportunidades na vida</li> <li>- pode me ajudar muito no vestibular e na minha profissão</li> <li>- poder estar um passo à frente de muitos candidatos</li> <li>- vai acrescentar status</li> <li>- ser uma pessoa acima da média</li> <li>- ser visto como uma pessoa influente</li> <li>- é uma forma de a gente se defender</li> <li>- a gente se comunica melhor</li> </ul> |

**Quadro 2.** Comparação entre as formulações explicativas negativas e positivas

Como podemos observar no Quadro 2, o uso do advérbio **não** e, em outros recortes, o uso de orações predicativas com o verbo **ser** acompanhado de palavras que carregam morfemas que indicam a negatividade, como, por exemplo, o morfema **im** de “impossível” ou, ainda, de palavras que trazem em si o sentido de falta, como, por exemplo, “alienado” (a falta de consciência), reforçam as conseqüências negativas de não se ter competência na LI. De outro lado, o uso dos verbos **poder, acrescentar, ser, defender, comunicar** explicita as conseqüências positivas para aqueles que têm competência nessa língua. Ambos tipos de

formulações (negativas e positivas) deixam clara a representação da LI como instrumento, pois estes recortes dão a idéia de uso do inglês para realizar algo ou alcançar uma condição. Dito de outra forma, por meio do inglês se chega a um fim posterior. A estrutura sintática revela os dois pólos estanques desse funcionamento discursivo, dicotomizados em grau absoluto nos quais “com inglês se pode tudo” e “sem inglês não se pode nada”.

Dessa forma, foi possível observar nas falas dos alunos, mais especificamente nas seqüências 1, 2, 4 e 5, algumas representações um tanto surpreendentes sobre a importância de se saber inglês. Para eles, a falta versus o conhecimento da LI se resume nas seguintes dicotomias:

|   |   |
|---|---|
| { | Sem inglês = ignorante (alienado, não entende nada, analfabeto) |
|   | X   |
| } | Com inglês = com conhecimento, com entendimento, letrado        |

|   |   |
|---|---|
| { | Sem inglês = sem vida (não sobrevive, não dá pra viver) |
|   | X   |
| } | Com inglês = com vida, melhor qualidade de vida         |

|   |  |
|---|--|
| { | Sem inglês = insucesso (sem bom emprego, sem <i>status</i> ) |
|   | X  |
| } | Com inglês = sucesso, bom emprego, <i>status</i>             |

Assim, quando os alunos afirmam que sem o inglês não existe vida, constroem para si uma identidade lingüística que valoriza a LI em detrimento de sua língua materna, a língua portuguesa (LP), através da afirmação de que a primeira é fundamental.

Grigoletto (no prelo) aborda a questão da influência do discurso da mídia na construção de um imaginário nacional sobre línguas e mostra como o imaginário sobre uma

LE pode afetar a forma como os brasileiros pensam a sua língua nacional, visto que as projeções da falta de competência na LI, ou somente o conhecimento da LP, constroem uma posição identitária nacional inferior, ou um complexo de inferioridade. Tal “inferioridade” se manifesta como consequência do fato de o discurso da mídia acentuar o valor de mercado das línguas, no qual a LI tem uma “cotação” mais elevada que a da LP como meio de comunicação para certas circunstâncias; assim afetando de forma negativa o imaginário nacional brasileiro quanto à sua língua materna.

Uma outra razão para esta negação da importância da LP é o fato de a língua estrangeira sempre ter representado prestígio. Aqueles que conseguem desenvolver habilidades e competências em uma língua estrangeira são admirados como pessoas cultas e distintas. Ademais, conforme estudos realizados por Pennycook (1994), o ensino de línguas estrangeiras sempre teve uma dimensão colonialista em que ideologias, estruturas e práticas são mobilizadas para legitimar, efetuar e reproduzir uma divisão desigual de poder e recursos. O interesse dos alunos em estudar a LI é movido pelo desejo de tirar proveito de algo previamente entendido e encarado como superior ao que já possuem, uma vez que a “língua estrangeira e a cultura que a sustenta sempre foram apresentadas como superiores às dos discentes” (Rajagopalan, 2004, p.68).

## **2.2 Um discurso fundador**

Encontramos, respaldada no conceito de Discurso Fundador de Orlandi (1993), ainda outra possível razão para a negação da importância da LP e da inferiorização da posição identitária imaginária de brasileiro. Atualmente, ocorre com o brasileiro o mesmo processo de apagamento dos sentidos que ocorreu com os índios da época do descobrimento; contudo, devido às condições sócio-históricas atuais, o processo se torna mais complexo.

Orlandi (1993, p. 7-9) procura pensar no discurso fundador, sem defini-lo categoricamente, como aquilo que transforma o sem-sentido em sentido. A autora nos lembra que a organização dos sentidos é trabalho ideológico e não há um controle, tampouco uma certeza, dos sentidos porque as práticas sócio-históricas são regidas pelo imaginário, que é político e ideológico. Assim que, o discurso fundador constrói espaços de identidade histórica através do processo simbólico no qual inconsciente e ideologia significam. É a partir da relação com a linguagem e com os sentidos que nos significamos ao significar, construímos um imaginário social que nos permite fazer parte de um país, de uma história e de uma determinada formação social. Nesta perspectiva, se fundam sentidos onde outros sentidos já se instalaram e, como não há ritual sem falhas, segundo Pêcheux (1991)<sup>45</sup>, apud Orlandi (op.cit., p. 13), rupturas são possíveis e são estas rupturas que vão instaurar uma nova ordem de sentidos. Dito de outra forma, o discurso fundador cria uma nova tradição, ele re-significa e desautoriza o sentido anterior, instala uma nova filiação de memórias, aproveitando-se de fragmentos da ideologia já significativa de tal modo que pelo seu próprio surgir produz sua memória.

De forma que, o que nos importa, segundo Orlandi (op.cit.), é observar o movimento entre a realidade (sem-sentido), a fantasia (imaginação) e a ideologia (imaginário) existentes no Discurso Fundador. No caso da nossa análise, o sem-sentido é, de um ponto de vista neoliberal-tecnicista e capitalista, não saber inglês. Não saber inglês é *nada*, é *não ser*, é *não ter vida*, conforme podemos observar nos recortes das seqüências abaixo, onde grifamos as palavras-chave:

**S7:** [...] não entende de **NADA** [...]

**S8:** [...] não consegue **nada** [...] você **não tem como viver** [...] quem não souber falar outra língua **não vai so ... conseguir sobreviver** [...]

---

<sup>45</sup> PÊCHEUX, M. "Delimitações, Inversões, Deslocamentos". In: *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, Campinas, IEL, 1991.

Para nossa análise, a fantasia é a de que saber inglês é *tudo*, é *ter bons empregos*, é *ter melhores oportunidades*, é *ter status*, conforme observamos nos seguintes recortes (grifo nosso):

**S11:** [...] hoje em dia se você não tiver um bom inglês e uma informática, **bom emprego** você não será capaz de conseguir. É importante para que no futuro eu possa arrumar um **bom trabalho**.

**S8:** [...] o que eu vejo mesmo é **status** [...] na minha opinião é impossível você ... conseguir chegar a uma ... uma boa ... é: ... em tu(do) em todos os sentidos ... assim ... é uma boa classe assim ... de profissionalmente ... socialmente ... pra você ser ... **ser visto como uma pessoa ... é ... influente e tudo** ... se você não souber falar uma outra língua [...]

Por fim, tendo em vista a análise dos clichês realizada no tópico 1 do capítulo anterior, podemos afirmar que estas falas passam para o imaginário coletivo que está no nível ideológico.

A existência da realidade, da fantasia e do imaginário de um Discurso Fundador no discurso dos pais e alunos possibilita a formação da hipótese de que uma nova ordem mundial está sendo instituída através do assujeitamento pelo trabalho, pelas profissões. No mesmo sentido que o Discurso Fundador “é o que liga a formação do país à formação de uma ordem de discurso que lhe dá uma identidade” (Orlandi, op.cit., p. 18), onde o discurso de conversão foi utilizado para converter os índios brasileiros para a cultura do colonizador português, é o discurso com características de um Discurso Fundador que liga a formação de uma nova ordem de discurso mundial que dá uma nova identidade aos brasileiros não-falantes da LI. É um Discurso Fundador de um construto imaginário do que é ser uma identidade brasileira globalizada, identidade esta que não se tem fora da esfera do desejável, de uma condição ideal (saber inglês).

O assujeitamento pelo trabalho e pelas profissões continua. Orlandi (op.cit., p. 20), ao analisar o *Diálogo da conversão do gentio*, do padre Manoel da Nóbrega, escrito em 1558 (ou 1557), esclarece:

O discurso da conversão – são inúmeros os sentidos dela - é um discurso sobre a necessidade do governar (poder, lei, Rei, Deus).

Não é também por acaso que as personagens do *Diálogo* são duas: uma é intérprete (*lingoa*, na expressão da época), a outra, ferreiro. São essas as duas profissões primeiras que se apresentam já no início do Brasil. Trabalhar as línguas em suas diferenças e martelar o ferro em fogo, eis as tarefas necessárias que apontam para dificuldades quase intransponíveis. Intransponíveis para quê? Para dar ao país a “cara” que ele *não* tem. A marteladas.

Trazendo esta metáfora da fundação do Brasil para a fundação de uma nova ordem de discurso mundial, os índios seriam os brasileiros de hoje, os intérpretes contemporâneos seriam (para citar apenas dois) as escolas de línguas e as agências de intercâmbio ao passo que os ferreiros seriam, entre outros, a mídia e as próprias escolas de línguas, visto que elas podem ser ao mesmo tempo intérpretes (“trabalhando as línguas”) e ferreiros (“martelando em fogo” a importância de se saber inglês).

Quanto ao “discurso da conversão”, temos duas hipóteses: (i) a de que ele seria usado para “converter” para a cultura do outro, para que este outro possa impor seu modo de vida com o intuito de fazer-nos consumir o que ele produz e (ii) a de que ele seria usado para “converter” para uma nova posição identitária com *status* “superior”, no sentido de simplesmente criar nos brasileiros o desejo de saber inglês com o intuito de se vender a LI como *commodity*.

Podemos dizer que as marcas lingüísticas da negação, mais especificamente o advérbio de negação **não**, na fala dos alunos mostram a própria negação do lugar de brasileiro que não fala/sabe/domina a LI. Além do advérbio de negação, encontrado em suas falas, também encontramos a preposição **sem** (indicando a falta, a ausência) e o adjetivo **impossível** (que não tem possibilidade), ambos supondo um “não” de forma implícita. Como o imaginário projeta uma situação ideal (saber/falar inglês), tanto a negação explícita quanto a implícita ficam na esfera do desejável. O desejo de estar em uma condição ideal. A força da forma de dizer (negando) é a manifestação do desejo de estar no lugar outro, no lugar do que sabe inglês. Assim, os alunos entrevistados, além de negarem (implicitamente) a importância da LP, estariam buscando um lugar melhor na realidade brasileira globalizada.

O dizer dos alunos, conforme exemplificado no Quadro 2, posiciona o brasileiro no sempre mesmo lugar: no lugar dos que não sabem nada – os ignorantes.

Um dos vieses fundadores é este, onde os que “trabalham as línguas” (difusores) apagam a importância da LP em função da LI e os que “forjam o ferro” (moldadores), o fazem para os economicamente mais fortes e/ou para os que querem lucrar com a venda da LI como *commodity*. Estes dois grupos de “profissionais” brasileiros (difusores e moldadores), não exercem suas profissões a partir da necessidade do país. A serventia do trabalho destes não tem referência própria e é medida de acordo com a sua utilidade (ou inutilidade) para os economicamente mais fortes e/ou para os que querem lucrar com a venda da LI como *commodity*. Sua produção não se integra no fazer **do** país, mas **para** (re)fazer um país. Um país cujos cidadãos rejeitam uma condição inferior, situação esta exemplificada pela supervalorização da LI, com isso moldando uma nova posição identitária imaginária que abre espaço para o estabelecimento de um novo lugar de significância: o desejante de saber inglês, o que valoriza outro modo de vida em detrimento do atual, na tentativa de romper com a posição identitária imaginária anterior, ruptura esta que cria uma nova filiação de memória e tradição de sentidos.

O grande equívoco é que pais e alunos acreditam que este discurso é uma construção sua. Constroem este discurso no esquecimento de quem está mandando dizê-lo e qual a condição desse sujeito que está mandando dizê-lo: a ideologia dominante, ou seja, um conjunto de discursos que compõem o pensamento que domina, que se submete à cultura colonizadora. Poderíamos chamar de matriz ideológica essa relação imaginária dos indivíduos com sua existência, que se concretiza materialmente em aparelhos e práticas e está ligada ao inconsciente pelo viés da interpelação dos indivíduos em sujeitos, uma vez que, segundo Orlandi (1997, p. 101), “a ideologia não é ‘x’ mas o mecanismo de produzir ‘x’”.

Nessa matriz ideológica talvez estariam todos os paradigmas do que é bom, belo e ético, estético, pragmático, desejável; qualidades que a mídia relaciona com o saber inglês.

Uma hipótese seria que, na maioria das vezes, não existe uma pregação direta – a doutrinação se faz através do produto – haveria uma retórica verbal complementada por uma retórica não-verbal. As pessoas parecem estar domesticadas. Esta domesticação talvez se dê através dos produtos que preenchem o imaginário social e, após isso, haveria a construção, a validação, dessa cultura através da valorização do ensino da língua dessa mesma cultura. Porém, esta construção se daria no espaço do colonizado. A cultura colonizadora encantaria, preencheria o imaginário e o desejável, o colonizado responderia autenticando essa cultura com a construção do discurso do outro (o colonizador), fazendo com que o colonizado sentisse que essa língua é essencial. Estaríamos, dessa forma, em pleno processo de domesticação: se a pessoa não falar a língua ela não será um profissional capacitado ou um acadêmico qualificado e bem sucedido.

Quando se perde o sentido crítico das coisas, criam-se mitos. O discurso da importância de se saber inglês como base do sucesso profissional e acadêmico é um mito fundamental para uma sociedade que não constrói/produz conhecimento, que precisa adquirir o conhecimento estrangeiro. Aqui é que está o não-dito, não se fala o que é. A ideologia fica repetindo que “tem que saber inglês” e aquilo que é uma questão de competência/conhecimento, vira uma questão econômica, uma vez que os conhecimentos que o país precisa para avançar técnica e cientificamente estão disponíveis num código que não é o nativo. Este discurso se apresenta como uma questão de cultura porque nossa cultura ainda não produziu aquele tipo de conhecimento. O que fica como representação é que o estrangeiro sabe mais, por causa do complexo de inferioridade cultural do brasileiro. Como exemplo deste complexo de inferioridade, citamos um enunciado tirado da entrevista com um dos pais:

## Seqüência 2.

**P2:** eu sei que o país tem quinhentos anos só... o Brasil... ele está nas fraldas ainda... não é... não é... Europa que não dá pra comparar... o tempo que existe [...] nós tudo copiamos... sempre foi muito falado isso...não ... porque a gente tem que tirar o chapéu pra quem a gente tem que tirar o chapéu mesmo...

Se por um lado, se pode ver que o que não se diz é que quem nasceu no Brasil está fadado ao insucesso (isto está no **não-dito**). É o desprestígio da nossa cultura nacional a partir da supervalorização da LI, presente no discurso dos pais e dos alunos, que vem sendo repassado de geração em geração. Por outro lado, se pode ver que a língua é apenas um produto simbólico e um “bem móvel”. O que nos leva a observar que não se trata da construção de uma nova posição identitária imaginária de brasileiro, mas sim uma **adequação** a uma nova posição identitária: brasileira e globalizada. Se os brasileiros quiserem obter sucesso neste mundo globalizado, terão de saber/falar a LI.

### 2.3 Reiteração dos sentidos

As modalidades lingüísticas exprimem, através de uma grande variedade de meios lingüísticos, a posição do enunciador relativamente àquilo que enuncia e constituem o objeto de estudo para a abordagem da expressão lingüística da subjetividade. Coracini (1991, p. 113) declara:

a modalidade é a expressão da subjetividade de um enunciador que assume com maior ou menor força o que enuncia, ora comprometendo-se, ora afastando-se, seguindo normas determinadas pela comunidade em que se insere.

Segundo Coracini (op. cit.), o estudo das modalidades lingüísticas inicia-se com Aristóteles, cujos estudos distinguem três tipos de modalidades: aléticas, epistêmicas e deônticas. As aléticas estão relacionadas à verdade ou falsidade de uma proposição. No entanto, nem sempre os enunciados de uma ciência são simplesmente verdadeiros, já que muitas vezes se formulam como necessariamente verdadeiros. Tais considerações levaram os lógicos formais a ampliar o conceito de modalidade para aplicá-lo também às determinações

que pertencem ao registro do saber e do dever. As modalidades epistêmicas referem-se às crenças, ao conhecimento que temos de um estado de coisas (certo e provável) e as deônticas referem-se ao eixo do conduto, aquilo que se deve fazer (obrigatório e ordenado).

Existem três hipóteses quanto ao tratamento das modalidades, quais sejam: (i) segundo a perspectiva sintática, a qual tenta resolver as ambigüidades semânticas com explicações de natureza estritamente sintática, em que as frases são consideradas como objetos manipuláveis, cujo sentido pode ser previsto na estrutura da língua; (ii) de acordo com o ponto de vista semântico, o qual se baseia no levantamento de traços semânticos aplicados às categorias lexicais gerais (nome, verbo etc.), em que as implicações do contexto discursivo ou situacional não são consideradas; e (iii) a partir do aspecto pragmático que se baseia na premissa de que “compreender um enunciado ... não significa apenas compreender a significação da frase, mas é preciso inseri-la no contexto de sua enunciação para determinar tanto o conteúdo proposicional quanto seu valor modal” (Coracini, 1991, p. 118).

É a partir desta abordagem pragmática que propomos analisar a modalidade deôntica encontrada nas falas dos pais e alunos entrevistados. Em Neves (1999) encontramos exemplos, entre outros, de verbos modalizadores ligados à modalidade deôntica onde a obrigatoriedade, encontrada na necessidade deôntica, se manifesta através do verbo **dever** e de expressões como **ter que**. Nesta mesma obra, Neves (ibid.) explica que os adjetivos qualificadores e os advérbios modificadores expressam diversos valores semânticos, entre eles o de modalização deôntica, na qual os adjetivos **necessário**, **imprescindível** e **obrigatório**, bem como os advérbios **obrigatoriamente** e **necessariamente**, exprimem a necessidade por obrigatoriedade.

Observamos que tanto nas falas dos pais quanto nas dos alunos entrevistados a expressão **ter que** é freqüentemente utilizada ao referirem-se à relevância de se

ensinar/aprender a LI para a formação de seus filhos (no caso dos pais) e para sua própria formação (no caso dos alunos).

Nos recortes das seqüências 2, 6, e 7 a seguir, veremos que o locutor (L) se apresenta com dois enunciadores diferentes, sendo que o sujeito do enunciado é a voz do enunciador genérico (Egco) e o sujeito da enunciação é a voz do enunciador individual (EI) que, na tentativa de responder o “por quê?”, o “para quê?” e o “como?” do **ter que** saber/falar a LI, vai modalizando sua fala, da forma categórica (**ter que**) para a menos categórica, até chegar no **eu acho**:

|      |  |   |  |
|------|--|---|--|
| (S2) |  | → | Egco – [...] tem que pelo menos entender um pouco ou falar fluentemente o inglês [...] |
| L -  |  | → | EI – [...] eu tenho CERTEZA de que é muito importante ...                              |

|      |  |   |   |
|------|--|---|---|
| (S6) |  | → | Egco – [...] tem que ter uma formação em inglês [...] |
| L -  |  | → | EI – [...] eu acho importante ...                     |

|      |  |   |   |
|------|--|---|---|
| (S7) |  | → | Egco – [...] tem que se falar o inglês fluentemente [...] |
| L -  |  | → | EI – [...] eu acho importante ...                         |

Novamente, assim como no Capítulo II, tópico 1, vemos o **outro** na posição enunciativa de enunciador genérico se manifestando na fala dos pais e dos alunos, só que desta vez, em vez de se expressar por clichês, se expressa através do **tem que** superordenante, também voz do senso comum. Igualmente, encontramos o **outro** na posição enunciativa de enunciador individual, visto que ambos (o enunciador genérico e o enunciador individual) se representam como lugares que retiram o dizer de suas circunstâncias de produção e, ao assim fazerem, representam a linguagem como independente da história, ou seja, ambos são lugares de dizer que apagam o lugar social no dizer, conforme os conceitos de cena enunciativa de Guimarães (2002b) apresentados, também, no Capítulo II, tópico 1 desta dissertação. Ao

apagarem o lugar social no dizer, ambos evidenciam um assujeitamento à ideologia dominante, ancorada no ideário neoliberal-tecnicista da educação.

Entretanto, há dois aspectos diferentes que chamam a atenção. O primeiro, é o modo como a expressão **ter que** vai se modalizando, gradativamente, nas suas falas, deslizando de formas mais contundentes para formas cada vez mais fracas. Porque emerge uma falta, o enunciador genérico (Egco) não completa o sentido, o enunciador individual (EI) tenta “qualificar” aquilo que não está tão completo. Dito de outra forma, o EI tenta, através da modalização, preencher o imperativo que vai se “esburacando” porque parece não proporcionar sentido pleno. O categórico desliza para o menos categórico como a expressão da subjetividade de um enunciador que assume com cada vez menos força o que enuncia, aparentemente afastando-se do comprometimento com o valor de verdade do **tem que**.

O segundo aspecto que se distingue é que o sujeito da enunciação muda de posição mas não produz um deslocamento de sentido. Ou seja, ele não enuncia nada diferente dos enunciados genéricos quando diz “eu acho...”; os enunciados estereotipados se mantêm. Assim, o deslocamento possível da enunciação do lugar de enunciador genérico (aquilo que todos dizem, o senso comum) para o lugar de enunciador individual (aquilo que **eu** digo, de próprio, embora esse também seja um lugar imaginário – imaginário daquilo que é o **meu** sentido) não se concretiza. “Aquilo que todos dizem” parece ameaçado, num primeiro momento, de sobreposição por um dizer que revele um processo de subjetividade qualquer (o que **eu** penso e acredito), para, logo em seguida, ser simplesmente reiterado; isto é, o mesmo sentido é reiterado, embora precedido pela enunciação “eu acho ...”. Esse deslocamento de posição enunciativa que, no entanto, não promove um deslocamento de sentido é um indício da dificuldade de exercício da subjetividade; dificuldade de enunciar de um lugar fora do senso comum.

Encarando o exposto acima na perspectiva da questão ideológica (no domínio da constituição imaginária dos processos de produção dos sentidos) e lembrando que o ideológico sustenta-se no já-dito (o interdiscurso) e que a interpretação dos sentidos está determinada pelas condições de produção dos sentidos, ou seja, por aquilo que coloca o dizer em relação com sua exterioridade: o contexto imediato, que são as circunstâncias da enunciação, e o contexto mais amplo, que é o contexto sócio-histórico-ideológico determinado pelas formações discursivas em que os sujeitos se inserem, os enunciadores individuais só poderiam mesmo reiterar o que o enunciador genérico diz, posto que tanto o enunciador genérico quanto o individual estão inseridos na formação discursiva da ideologia neoliberal-tecnicista da educação.

Em Orlandi (1999, p. 34) encontramos respaldo para nossa opinião de que a dificuldade de enunciar de um lugar fora do senso comum tem origem no fato de o senso comum ser a manifestação direta da ideologia, uma vez que traz para os enunciados crenças historicamente constituídas:

Ao falarmos nos filiamos a redes de sentidos mas não aprendemos como fazê-lo, ficando ao sabor da ideologia e do inconsciente. Por que somos afetados por certos sentidos e não outros? Fica por conta da história e do acaso, do jogo da língua e do equívoco que constitui nossa relação com eles. Mas certamente o fazemos determinados por nossa relação com a língua e a história, por nossa experiência simbólica e de mundo, através da ideologia.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que chama nossa atenção em princípio, com relação ao que dizem os pais e alunos entrevistados para a coleta de dados do presente estudo, é a recorrência. O discurso é altamente repetitivo, apresentando-se, aparentemente, como homogêneo devido à repetição de duas formações discursivas e à semelhança dos textos nos seguintes níveis: nas suas estruturas, idéias, temas, e conclusões.

A primeira formação discursiva a ser identificada é a formação discursiva de uma das tendências e correntes da Filosofia da Educação brasileira: a neoliberal-tecnicista. O discurso neoliberal-tecnicista começou a tomar corpo, no Brasil, na década de 60, se consolidou nos anos 70 e ainda é encontrado hoje nos discursos escolar e midiático que atravessam o discurso dos pais e alunos entrevistados.

A segunda formação discursiva levantada é a da globalização, na qual está incluído o discurso neoliberal-capitalista (o consumismo – veiculado pela mídia) e o discurso pragmático da LI como instrumento (veiculado tanto pela mídia como pela escola).

No discurso pragmático, o ensino da LI está voltado para questões pragmáticas relacionadas com o mercado de trabalho, a globalização, a ascensão social e *status*. Pragmatismo, aqui, no sentido de aprender inglês para conseguir melhores condições de vida profissional e pessoal. Pais e alunos dizem que a língua é um **instrumento** para conseguir: emprego, passar no vestibular (uma vaga na universidade pública), comunicar-se melhor (sentem-se incapazes na Língua Portuguesa) e *status* (falar inglês torna a pessoa diferenciada e lhe dá credibilidade). Por fim, a LI é necessária para se comunicar com o mundo e lidar com as novas tecnologias (globalização).

É conveniente ressaltar que esta categoria se subdivide em: (a) o reducionismo (reduzem tudo para “sucesso é saber inglês”) e (b) o individualismo (não estão preocupados com outros valores, a não ser o de obter sucesso).

O reducionismo é histórico. As pessoas que valorizavam a língua francesa não podiam imaginar que ela deixaria de ser a língua de comunicação mundial e que a língua inglesa viria a ocupar este lugar. Elas estão inseridas na ideologia, na forma de pensar neoliberal-capitalista. Ao repetirem a ideologia, as pessoas dão origem a um círculo vicioso que autentica esse conjunto de idéias e que sustenta o *status quo*. Em nenhum momento o discurso dos pais e alunos entrevistados apresenta um questionamento. Essa posição acrítica é muito sintomática; demonstra uma ausência de rebeldia, de oposição. Onde estaria esta resistência? Aqui vem a questão do assujeitamento ideológico (ou interpelação ideológica) que consiste em fazer com que cada indivíduo – tendo a impressão de que é senhor de sua própria vontade – seja levado a ocupar seu lugar, a identificar-se ideologicamente com grupos ou classes de uma determinada formação social.

Entretanto, podemos encarar a franca expansão da LI como língua de comunicação mundial como algo que nos “empodera” no sentido de que ao desenvolvermos competências na LI estaremos capacitados para usá-la a nosso favor ao invés de nos deixarmos dominar por ela. Como já apresentamos anteriormente no Capítulo II, tópico 2.1, desta dissertação, a atitude que se assume diante da LI não precisa ser de submissão ou de rejeição dos próprios valores por parte de quem a aprende e passa a utilizá-la para fins específicos. Assim sendo, concluímos que podemos tirar proveito do nosso conhecimento da LI para defendermos nossos próprios valores e opiniões neste mundo globalizado em que vivemos, ou seja, a LI pode ser convocada a servir aos nossos interesses, não o contrário.

Já que a LI é uma língua de sucesso, produz-se o discurso do dever, pois para se realizar esta trajetória que leva ao sucesso constrói-se o discurso da obrigação a cumprir, ou

seja, há uma prescrição, metodologia até, que se apresenta na forma do imperativo (**tem que**). Porém, pudemos observar que este imperativo não completa o sentido e pais e alunos, na tentativa de preencher as lacunas do sentido, o vão inconscientemente modalizando até chegar no **eu acho** que aparentemente os distancia do valor de verdade daquilo que repetem em seu discurso, ou seja, saber/falar a LI é a chave para o sucesso acadêmico e profissional neste mundo globalizado em que vivemos hoje. Contudo, também observamos que, apesar de haver um deslocamento do dizer do sujeito, da posição de enunciador genérico (**tem que**) para a posição de enunciador individual (**eu acho**), não se produz um deslocamento de sentido, ao contrário, o sentido é reiterado devido às condições de produção que propiciam a interpelação ideológica do ideário neoliberal-tecnicista da educação (discurso da escola) e da ideologia neoliberal-capitalista (discurso da mídia, escolas de idiomas e agências de intercâmbio). O enunciado categórico **tem que** revela o efeito de evidência pelo qual a ideologia interpela os sujeitos a ocupar uma posição.

O que nos parece bastante significativo é que não há uma preocupação dos países falantes da LI em impor sua cultura no mesmo nível em que isto ocorria antigamente, uma vez que a LI já se estabeleceu como língua de comunicação internacional. Há uma preocupação, sim, das escolas de línguas e das agências de intercâmbio em vender a LI como *commodity*. A posição que o Brasil ocupa no mundo financeiro hoje justifica o discurso das escolas de línguas e agências de intercâmbio, por isto a mídia continua tão carregada do discurso do dever saber/falar a LI.

A dicotomia **sem inglês** versus **com inglês** encontrada na fala dos alunos leva a uma dicotomia mais radical: praticar o multilingüismo **com consciência** e **sem consciência**. E isto leva a uma reflexão sobre aquilo que é obrigação, dever do lingüista, do professor de línguas, refletir sobre o que está implícito nessa dicotomia. Analisar porque existe esta dicotomia faz parte de uma posição crítica.

Com relação à relevância do ensino/aprendizagem da LI nas escolas públicas, concluímos que tanto a ideologia neoliberal-tecnicista quanto a neoliberal-capitalista influenciam a construção das posições identitárias imaginárias dos pais e alunos, levando-os a se representarem em uma posição identitária inferior à do falante de LI. Isto cria um desejo nos pais de que seus filhos atinjam uma posição “melhor” que as suas próprias, e nos alunos, um desejo de serem “tão bons quanto” os falantes de LI, o que a ideologia diz “somente” ser possível de se atingir através do saber/falar esta língua. De forma que a busca pela sobrevivência no mercado de trabalho e pela ascensão social que esse conhecimento oferece aos indivíduos está apoiada nos supostos benefícios prometidos pela globalização através do ideário neoliberal-capitalista, bem como nas posições identitárias imaginárias com as quais estes pais e alunos se representam.

Vale ressaltar que não temos a intenção de ditar novas regras ou criar novos discursos sobre o ensino/aprendizagem da LI na rede pública, visto que da perspectiva da AD não é possível que os discursos sejam neutros ou isentos de quaisquer influências ideológicas.

Porque acreditamos que tentar entender os mecanismos da ideologia é construir uma forma de resistência, o que propomos com nosso estudo é possibilitar um olhar crítico sobre aquilo que permeia e perpassa o discurso da relevância de se ensinar/aprender a LI na escola pública e, assim, abrir possibilidades de reflexão sobre por que e para que esta língua é ensinada, bem como a possibilidade de exercício da liberdade de escolha de ensiná-la/aprendê-la, ou não, e, ao optar pelo seu ensino/aprendizagem, utilizá-la como meio de resistência e enfrentamento, ou seja, utilizá-la a nosso favor, para nosso proveito e benefício.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. Trad. J.J. Moura Ramos. Lisboa: Presença, Martins fontes, 1974. Original francês, 1970.

APPLE, M. W. **Política Cultural e Educação**. Trad. Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 2000. Original inglês, 1996.

\_\_\_\_\_. O que os pós-modernistas esquecem: capital cultural e conhecimento oficial. In: GENTILI, Pablo A. A.; DA SILVA, T. T. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. 9 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001, p. 180-204.

ARANHA, M. H. B. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Editora Moderna, 1996.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. In: \_\_\_\_\_. **Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido**. Trad. Leci Borges Barbisan e Valdir do Nascimento Flores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. Original francês, [s.d].

BAKHTIN, M. M. (VOLOCHINOV) **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 11. ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, São Paulo: Editora Hucitec, 2004. Original russo [s.d.], porém a presente tradução baseou-se na tradução francesa (Paris: Les Editions de Minuit, 1977).

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à Análise do Discurso**. 2. ed. rev. Campinas: Editora Unicamp, 2004.

CARMAGNANI, A. M. G. A questão da identidade na mídia: reflexos na sala de aula. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Identidade & Discurso**. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003, p. 305-316.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de Análise do Discurso**. Trad. Fabiana Komesu et al. São Paulo: Editora Contexto, 2004. Original francês, 2004.

CORACINI, M. J. R. F. **Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência**. 1. ed. São Paulo: Educ; Campinas: Pontes, 1991, p. 112-132.

DELIUS, C., GATZEMEIER, M., SERTCAN, D. e WÜNSCHER, K. **História da Filosofia: da antigüidade aos dias de hoje**. Trad. J. M. Consultores, S.A. Colônia, Alemanha: Druckhaus Locher GmbH, 2001, 120 p. Título original: Geschichte der Philosophie von der Antike bis heute.

DELORS, J. et alii **Educação: Um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 4. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2000.

ELLIS, Rod. **The Study of Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford, 1994.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Médio Dicionário**. Rio de Janeiro: Editora Nova, 1980.

FERREIRA, M. C. L. A Antiética da Vantagem e do Jeitinho na Terra em que Deus é Brasileiro (O Funcionamento Discursivo do Clichê no Processo de Constituição da Brasilidade). In: ORLANDI, E. P. (Org.). **Discurso Fundador** (A Formação do País e a Construção da Identidade Nacional). Campinas: Pontes, 1993, p. 69-79.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. 5. ed. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984. Original francês, [s.d.].

\_\_\_\_\_. **A Ordem do Discurso**. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 11. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004. Original francês, 1971.

GADET, F.; HAK, T. (Org.) **Por uma Análise Automática do Discurso: uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux**. 3 ed. Trad. Brás. Campinas: Editora da Unicamp, 1997. Original inglês, [s.d.].

GADET, F. e PÊCHEUX, M. **A Língua Inatingível: o discurso na história da lingüística**. Trad. Maria Elizabeth Chaves de Mello. Campinas: Pontes, 2004.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. **Os Mestres de Rousseau**. São Paulo: Cortez, 2004.

GENTILI, P. A. A. e SILVA, T. T. da **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. 9. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

GHIRALDELLI JR., P. **Filosofia e História da Educação Brasileira**. Barueri, São Paulo: Editora Manole, 2002.

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

\_\_\_\_\_. Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Identidade & Discurso**. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003a, p. 223-238.

\_\_\_\_\_. Discurso do livro didático de língua inglesa: representações e construção de identidades. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Identidade & Discurso**. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003b, p. 351-362.

\_\_\_\_\_. Língua, Discurso e Identidade: A língua inglesa no discurso da mídia e a construção identitária de brasileiros. Artigo no prelo; a ser publicado na revista *Filologia e Lingüística Portuguesa*, do Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa, do DLCV/FFLCH-USP.

GROARKE, L. Crítica: Revista de filosofia e ensino. *Lógica informal. Lógica e argumentação*, Trad. Eliana Curado. [S.l.: s.n.], ISSN 1749-8457, 2004. Disponível em: [http://www.criticanarede.com/log\\_informal.html](http://www.criticanarede.com/log_informal.html). Acesso em: 03 maio 2006. Originalmente

publicado em *Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2003 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = <http://plato.stanford.edu/archives/win2003/entries/logic-informal/>.

GUIMARÃES, E. **Texto e Argumentação: um estudo de conjunções do português**. 3. ed. Campinas: Pontes, 2002(a).

\_\_\_\_\_. **Semântica do Acontecimento: Um estudo enunciativo da designação**. Campinas: Pontes, 2002 (b), p. 3-31.

HALL, S. A relevância de Gramsci para o estudo de raça e etnicidade. In: SOVIK, L. (Org.) **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Trad. Adelaine La Guardia Resende et al. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003, p.294-333.

HENRY, P. **A Ferramenta Imperfeita: Língua, Sujeito e Discurso**. Trad. Maria Fausta Pereira de Castro. Campinas: Editora da Unicamp, 1992. Original francês, [s.d.].

HILSDORF, M. L. S. **História da Educação Brasileira: Leituras**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

LACOSTE, Y. (Org.) **A Geopolítica do Inglês**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. Original francês, 2004.

LE BRETON, J. M. Reflexões anglófilas sobre a geopolítica do inglês. In: LACOSTE, Y. (Org.) **A Geopolítica do Inglês**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. Original francês, 2004.

LEECH, G.; THOMAS, J. Language, Meaning and Context: Pragmatics. In: COLLINGE, N.E. (Ed.). **The Inner Nature of Language**. London: Routledge, 1990.

LIMA, C. R. V. C. **Dialética para principiantes**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

MALDIDIER, D. **A Inquietação do Discurso: (Re)Ler Michel Pêcheux Hoje**. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 2003. Original francês, 1989.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**. Trad. Freda Indursky. Campinas, SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 3ª ed. 1997. Original francês, 1987.

\_\_\_\_\_. **Termos-Chave da Análise do Discurso**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.

NEVES, M. H. de M. **Gramática de Usos do Português**. 1ª Reimpressão. São Paulo: Editora Unesp, 1999, p. 63-783.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso – Princípios e Procedimentos**. Campinas: Pontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Discurso e Leitura**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. **As formas do silêncio no movimento dos sentidos.** 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Discurso Fundador: A Formação do País e a Construção da Identidade Nacional.** Campinas: Pontes, 1993.

\_\_\_\_\_. GUIMARÃES, E. e TARALLO, F. **Vozes e contrastes: o discurso na cidade e no campo.** São Paulo: Cortez, 1989.

PÊCHEUX, M. A Análise de Discurso: três épocas. (1983) In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). **Por Uma Análise Automática do Discurso: Uma introdução à obra de Michel Pêcheux.** 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

PÊCHEUX, M. & FUCHS, C. A Propósito da Análise Automática do Discurso: Atualização e Perspectivas (1975) In: GADET, F. e HAK, T. (Org.). **Por Uma Análise Automática do Discurso: Uma introdução à obra de Michel Pêcheux.** 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

PENNYCOOK, A. **The Cultural Politics of English as an International Language.** Londres, Nova Iorque: Longman, 1994.

PILETTI, N. **História da Educação no Brasil.** 7. ed. São Paulo: Editora Ática, 1997.

PRETI, D. (Org.) **Estudos de Língua Falada: variações e confrontos.** 2. ed. São Paulo: Humanitas – Publicações FFLCH/USP, 1999.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma lingüística crítica: Linguagem, identidade e a questão ética.** 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

RAJAGOPALAN, K. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: Por uma política prudente e propositiva. In: LACOSTE, Y. (Org.) **A Geopolítica do Inglês.** Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. Original francês, 2004.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia.** Col. Polêmicas do Nosso Tempo. 10. ed. v. 5. São Paulo: Ed. Cortez e Ed. Autores Associados, 1986.

\_\_\_\_\_. D. et al. **Filosofia da Educação Brasileira.** Col. Educação e Transformação. v. 6. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

**SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO.** Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Centro de Estudos de Línguas: Um pouco de história.** Disponível em: <http://cenp.edunet.sp.gov.br/CEL/historia.htm>. Acesso em: 25 junho 2005.

SOUSA, R. M. R. Q. de **Professores de Inglês da escola pública: Investigações sobre suas identidades numa rede de conflitos.** São Paulo, 2006. 116 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

UECHI, S. A. **Inglês: disciplina-problema no ensino fundamental e médio.** São Paulo. 2006. 129 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

ZEICHNER, K. M. Educating Reflective Teachers for Learner-Centered Education: Possibilities and Contradictions. Plenary paper presented at the Sixteenth Meeting of *Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa*, University of Londrina, Brasil, 2001.

**APÊNDICES**

## APÊNDICE A - Transcrição de uma das entrevistas com os pais.

**E:** qual a sua experiência com o aprendizado de língua inglesa? a senhora já estudou inglês? onde que a senhora estudou? o que a senhora achou?

**P2:** eu fiz o clássico .... eu fiz o clássico... tinha assim né... bem básico também o inglês e fiz assim o Fisk... Fisk não... o Yázigi... o Fisk eu comecei... parei... depois eu fiz o Yázigi....mas isso foi em 1968... 69... 70... então tem 34 anos... é isso?... por aí... éh... gosto... assi::m....DA língua... eu gosto bastante assim do português::s... DA LÍNGUA... da parte essa... não das ciências exatas. Eu fui fazer o clássico pra... pra fugir totalmente da matemática porque eu nunca soube... não tive capacidade de aprender... burrice mi::nha... burrice por não ter... falta de interesse... professora que gritava quando grita eu não saía do lugar... é uma série de coisas assim que:: assim então eu procurei o lado da:: que eu gosto bastante do lado da língua portugue::sa eu gosto das línguas eu tenho bastante... bastante interesse ... eu sempre tive ...

**E:** certo... e:: a senhora teve aulas de língua inglesa no clássico?

**P2:** no clássico normal aula de inglês ...nós tínhamos latim na época...

francês...português...filosofia pura...  história e geografia...

**E:**  e o ... e o que você achou desse...desse inglês que você teve no clássico?

**P2:** muito fácil... muito vago... muito éh...éh...ahn... era assim tipo::... aquela coisinha BÁ::sica em continuação da oitava... naquela época era oitava série... hoje acho que é quarta...né? era uma continuaçãozinha da oitava série... não me acrescentou NADA...estou falando o que EU sinto...

**E:** então a senhora teve experiência na escola pú::blica  e:: cursinho de línguas? E no cursinho de línguas? qual a sua::  opinião ou experiê::ncia...

**P2:**  ah...ah...  inclusive...cursinho de eu tive a oportunidade (de ter)

línguas... uma professora bastante dedica::da... nós trabalhávamos uma... taxinha.... u::m... na época tinha um nome lá que a gente não podia falar a palavra... nenhuma palavrinha em português::s... pra forçar pelo menos a PENSAR.... a gente tem que pelo menos aprender a PENsar nas língua...e saber ouvir...pra mim eu acho... quanto mais eu ouvir e escrever eu vou aprender não só inglês... eu acredito que qualquer língua... mas também eu acho que o fundamento é você gostar e ter interesse... seria aprender qualquer NÃO língua materna... pra mim...agora eu NÃO sei assi::m ... o que eu aprendi.... é porque eu gostava... eu me interessava... eu

escrevia...eu ouvia os disquinhos... na época eram disquinhos hoje é tudo diferente... éh:: tudo computador que eu nem mexo... nem sei... disquete... eu nem sei... eu não mexo no computador... então eu ouvia...ouvia (tinha) uma professora... ela intima::va que nós tínhamos que ouvir...também não sei se era noutra é::poca... éh... a gente tinha assim mais respeito... acreditava mais no professor...não sei... acho que é um pouco de época... um pouco de cada cabe::ça...eu não sei te falar ...

**E:** e qual sua opinião sobre o ensino de inglês na escola da sua filha? eu quero dizer assim... como eles ensi::nam? qual está sendo o resulta::do?

**P2:** dá licença... seria a Talita, né? então... éh::... eu acho que::... continua do mesmo jeito da...da minha época até...até MENOS... só que como ela tem INTERESSE...e ela fuça tudo... ela procu::ra... ela procura ouvir... ela fica pedindo pra todo mundo como ela tem... MUITA vontade de aprender... então eu acho que equilibrou... equilibrou por ela estar no primeiro ano::...eu não sei... acho que está equilibra::do ainda... mas não foge quase que nada da época que eu estudei ...

**E:** e::ntã::o... na sua opinião o resultado está sendo satisfató::rio... está:: ahn ...?

**P2:** satisfatório pra ela... a::hn...em PARTE porque ela quer aprender mais e ela não tem condição de aprender na escola \_\_\_ é em parte...

**E:**  por que ela não tem condições de aprender na escola?

**P2:** porque ahn... o professor não pode...ahn... uma classe com quarenta alunos no mínimo... a professora fala mas não dá te::mpo... não dá tempo dela... eh... ela não... ela tem que aprender a ouvir... se ela não se dedicasse... o pouco que ela faz... mas eu acho que ainda é uma dedicação grande...dentro de casa como tarefas que ela vai e busca... ela não saberia a::hn... de cem por cento ela saberia trinta... na minha opinião...é porque ela vai muito em busca então vou falar que ela saiba cinquenta...ela é uma menina... acredito que NOR::mal... com todos os problemas de um jovem...éh...com capacidade também assim... uma menina equilibrada... normal... eu acho que ela... ahn... que ela tivesse condições de pegar uma pessoa que... que explicasse direiti::nho... que pudesse dar um curso direitinho e ela ter o tempo... ela... eh::... conseguiria bem rápido isso que ela tem MUITA vontade e eu acho que a VONTADE predomina MUITO no... na nossa vida... no querer de tudo... em busca de tudo ...

**E:** continuando então... quanto ahn:: sua opinião sobre o ensino de inglês na escola da sua filha... como ensinam? qual o resultado? o que mais a senhora teria para me dizer?

**P2:** assim... num todo... o professo::r... a esco::la... o aluno... eu sei que o aluno sempre vai perder com o professor... e::... e a escola é sempre conceitua::da... mas tudo tem o lado negativo... tem a culpa e a não culpa...é um todo... só que o profeSSOR::... tem professor que

ele dá a matéria com amor... ele estudou pra... com aquele objetivo... e realmente é aquilo que ele quer... e tem professor que... ATÉ tudo isso... mas que o ... o ... ele precisa do:: daquele salário está em primeiro lugar... então ele vai levando um pouco assim... empurrando... éh::... eu acho que o mais assim...o mais... o que mais pesa...é o professor... ele sabe... todo professor sabe... mas ele às vezes... acho até que na MAIORIA... ele NÃO consegue paSSAR para o aluno... e nem prenDER a atenção do aluno... porque o professor tem que... ele é inteligente... só que ele tem que usar de uma inte... usar a inteligência dele... pro lado psicológico da... da situação que ele enfrenta ali com o aluno... e segurar a atenção do aluno... não imPOR::ta a forma... ele tem... ele tem um caMI::nho pra segurar a atenção do aluno... que o aluno vai ficar nos pés dele... eu acho que o aluno assim... vai ter praZER em ter aula de inglês... porque o professor é maravilhoso... não esteticamente... isso é óbvio pros nossos olhos mas isso não importa... porque ele vai lá pra estudar... ele não vai pra desfile... ele... ele precisa que o profeSSOR segure a atenção dele... não importa a forma.... desde que seja por caminhos lícitos... com coisas naturais... o professor tem que saber passar... eu não aprendi matemática... tirando a minha não capacidade pra aprender matemática... tudo isso... mas... eu tive capacidade de aprender OUtras matérias... então... eu acho que:: pesou muito o início do MEU aprendizado de matemática foi assim muito... muito difícil... o professor gritava muito... o professor não admitia erro... eu não tinha capacidade de... de seqüência do professor... ele... porque eu tinha medo de... éh... muitos itens matemática é... pra mim... e eu perdia o fio da mea::da... e esse professor não tinha VOLta... então... era... muito triste... muito difícil ...assistir aula de matemática... eu simplesmente passei... com professor PARticular... e exatamente o número mínimo pra eu poder passar de nota que eu tirava... até hoje eu não sei matemática...

**E:** e qual está sendo a experiência da Talita na escola? ela comenta com você...

dificulda::des...  ou...

**P2:**  comenta... com uma série de professores assim... professor de biologi::a... ele é engraçado... éh ... professor de... biologia... professora de matemática o ano passado ela era ótima... porque primeiro eu acredito que a Talita seja assim... como os OUTROS alunos... vê primeiro esse lado de professor de... de ami::go... de saber assim... cativar o aluno pra assistir a aula dele... então acho que deve ser... acho que.... acho que três matérias que ela admira o professo::r e os outros... ela não tem nada contra... só que o professor chega... passa a matéria... a maior bagunça na classe... éh::... ele passa a matéria e marca o que ele tem que marcar e:: vai enfrente... e não tem assim...

**E:** e com a língua inglesa? está ocorrendo o que com ela hoje?

**P2:** assim... é bastante... deixa bastante a desejar porque não tem te::mpo pra e::la... não pode ficar só com e::la... e a classe faz bagunça... éh::... não ente::nde... ahn... a professora não tem condição... se fosse uma turminha de meia dúzia... no máximo dez... de aprender... primeiro você tem que aprender a ouvir... depois você tem que aprender o mínimo... ahn:: de como pro... de como pronunciar a língua entre os dentes a Talita não sabia... quem falou... uma série de coisas que a Talita aprendeu fui eu que passei pra ela... que acho que isso é BÁsico... como dois e dois na esco::la... que a professora passa em quadro... três menos um é dois... é coisinha muito peque::na... assim da língua ...que se a professora tivesse capacidade de passar:: assim... é um pouquinho:: uhn... crucifica::nte pro professor que sabe mas por isso... ele é professor... ele escolheu esta situação... ele teria que ter esta capacidade de:: essa vontade de passar essas coisinhas básicas e ahn... tentar tentar fazer o aluno a OUVIR bastante... e ler... certo ou errado... não importa as abobrinhas que venha a falar...FALA... e ele tem que estar encima mas... “esta situação... este encontro de vogal e consoante” ahn... o que for... “não se pronuncia assim... é assim”... “não consigo guardar professor”... “não importa... então você vai escrever... dez... vinte... trinta vezes... você vai escrever e vai falar::... você vai guardar”... foi assim que eu aprendi... o pouco que eu sei... na escola pú::blica e mesmo na escola particular... assim:: de curso avulso...  de língua

**E:**  de língua estrangeira... além da escola... quais os outros contatos que ahn... sua filha tem com a língua inglesa?

**P2:** acredito que seria assim... filme... pelo menos é rápido pra ela... é rápido mas pelo menos vai educando... vai tentando pensar... éh... tem que aprender a pensar na língua pra depois começa::r a falar pelo menos... um mínimo... um inglês fluente mas não corretamente ...

**E:** você tem acesso à internet... TV a ca::bo... músicas na língua estrange::ira?

**P2:** agora... no momento não temos até essa::... TV a cabo... mas tivemos na época que ela era um pouco mais nova... e a língua... a língua seria só assim mesmo o filme... e ela tem amigas que já foram ahn... pros Estados Unidos... tem uma que está e vai voltar este final do ano... que ela escreve alguma coisa... na língua... ela responde... éh:: e ela se interessa muito assim... ela está sempre perto de alguém que tem interesse nisso... então algumas palavrinhas sempre no dia ela aprende ...

**E:** e::... qual a importância... do ensino da língua inglesa... para a formação da sua filha? na sua opinião ...

**P2:** porque o inglês não é o chinês... porque o chinês ... a língua maior... mais falada no mundo... mas acredito que depois do chinês vem o inglês... pela própria comercialização... pelo próprio mundo... que nós atravessamos já há muito... tempo... e é uma coisa assim...

básica que se nós tivéssemos... fosse um... um país assim... um pouquinho mais... eu sei que o país tem quinhentos anos só... o Brasil... ele está nas fraldas ainda... não é... não é... Europa que não dá pra comparar... o tempo que existe... mas nós tínhamos que eh:: o aluno... o filho... a criança... teria que aprender como ela aprende o::... a e i o u ... ela teria que ter também uma aulinha de inglês... o início... porque era tudo fácil... aí era tudo pro normal... o inglês é nossa base assim... pra... pra nosso dia a dia no mundo... no nosso mundo de hoje... já vem isso a tempo... mas... ahn... com o acesso da internet ainda eu acho que ficou mais puxado... mais... ele exige mais ainda... então teria que ter pelo menos o inglês fluente... se começasse... se tivesse a oportunidade... assim de começar no início... no primário... ahn... as coisas andariam assim... eh... seriam bem:: fluente... bem *light*... não seria um peso... que nem eles iriam aprender assim... nem que fosse as palavrinhas dos animais... saber falar o nome... chamar a mãe... pedi uma água... o pão... enfim... o que o aluno mesmo quando está na escola ele já sabe tudo quando ele entra porque ele fala... ele só vai por aquilo que ele fala no papel... ele sabe tudo... ele sabe verbo a mãe não falou que o verbo é esse... auxiliar... não... tem nada... ele não sabe nada disso e ele fala tudo... então seria ... normal outra língua... e essa outra língua... pra nós brasileiros... pro MUNDO... mas pra nós agora seria o inglês... inglês... francês né? não sei ...

**E:** e:: quanto a:: carreira acadêmica dela? a formação acadêmica dela? como é que você vê o inglês dentro da formação acadêmica da Talita?

**P2:** no caso é a matéria que ela escolhe pra estudar... pra fazer um dia uma faculdade... pra continuar a escola... é isso? ah... sim... ela gostaria de fazer veterinária... mas aí vai precisar de muita coisa... porque é curso integral... por causa de dinheiro e tudo... mas... éh::... não é tudo mas... não é tudo... mas é uma base assim muito::... porque aí ela vai ter oportunidade de ler os outros li::vros... porque não vem na língua portuguesa... éh:: é um apanhado que ela tem de fazer de matéria em busca... seria o espanhol e o inglês... mas perder tempo com o espanhol... ainda é melhor ir direto pro inglês... seria... eu penso assim... vai enriquecer o curso... vai facilitar... não vai quebrar tanto a cabeça de ficar esperando tudo no português...

**E:** além de certas profissões né... que visem o conhecimento da língua inglesa... há outras situações nas quais o domínio desta língua é importante... na sua opinião?

**P2:** desculpa... você pode repetir?

**E:** posso... além de certas profissões que... sabidamente se necessita do inglês... né... pra... o conhecimento da língua inglesa... existem outras situações nas quais o domínio desta língua... o domínio da língua inglesa seja importante? ou na sua opinião só serve para estudo e trabalho?

**P2:** Não só para estudo e trabalho o inglês... a língua inglesa... não...isso é uma cultura no todo... uma cultura no geral... éh::... eu acredito que desde a... o primeiro comércio... comércio exterior... não importa o:: que tipo de comércio... todo ele o inglês vai ser o:: o nosso abecedário... para um relacionamento mais amplo... e mais fácil pra::... chegar assim a u::m... um objetivo que a pessoa traço::u... ahn... com o inglês vai ser muito MAIS fácil... porque... o inglês... ele... as matérias estão... o mundo está... assim... como eu posso falar... eu sei mas eu não consigo te passar... mas eu sei o que eu quero falar... não é que vivemos::... assim... cursos... assim... dos Estados Unidos... da língua portuguesa... nós tudo copiamos... sempre foi muito falado isso...não porque a gente tem que tirar o chapéu pra quem a gente tem que tirar o chapéu mesmo... a língua atravessa o mundo... ela:: domina e nós temos que... se quisermos acompanhar... evoluir... estar presente nas situações... a gente TEM que pelo menos entender um pouco ou falar fluentemente o inglês... eu não vejo assim... um::... um porquê não ter isso... e eu não sei te explicar... é eu não sei te explicar o porquê...

**E:** você falou em cultura no começo, né? explica \_ melhor esta parte de cultura...

**P2:** \_ esta parte de cultura porque o que você éh::... pode ser que não tenha... é englobado todas as matérias... partes ah::... física... TODAS... lingüística... ciências exatas... tudo... eu acredito que tenham outros autores que não vão ter o capricho de ter... nem perder o tempo de passar para a língua portugue::sa... escrever em língua portugue::sa... então é um... uma gama assim todinha você vai encontrar na língua portuguesa então... o acesso é maior... não estou desvalorizando a língua portuguesa... sou brasileira...longe disso...não é mas... é a própria comercialização que::... puxa o inglês pra... pra resolver toda situação que nós estamos... é ele que está na frente... nós temos que... poderia ser o francês... poderia ser o italiano... mas não é... é o inglês... então... é uma língua... e é uma língua de coMÉrcio... eu acredito uma língua de comércio... que cultura é ensino... eu sei... e acho português... não... eu tenho certeza... é muito rico... ele tem verbo pra tudo... o inglês... é pobre... um verbo serve para uma série de coisas...né? mas...ahn::... ele vai dar oportunidade... você conhecendo a língua... de você estudar outras matérias... de você conhecer o mundo... sem sair de casa... sem viajar... através assim de um papel... de um livro::... ou de um gráfico... enfim...

**E:** entendi... e você considera importante que a sua filha faça um curso de inglês... além do que lhe é ensinado na escola?

**P2:** eu tenho CERTEZA de que é muito importante... muito... muito... não só ela... pra todos que gostam... ou que precisam... que querem... muito... muito importante...

**E:** por que?

**P2:** porque o inglês na escola... ela vai sair ... vai prestar o vestibular ela sabe nada... talvez não vá nem saber situar o verbo *to be* numa frase... ou passar no interrogativo e no negativo... ou pra ir pro afirmativo... ou traduzir qualquer coisinha... ela vai se pe::r de::er... ou fazer uma versão... passar para o inglês... porque acredito que é mais difícil passar do português para o inglês... o inglês para o português não ( ) isso é o que EU acho...

**E:** obrigada ...

**APÊNDICE B - Transcrição de uma das entrevistas com os alunos.**

E: Qual o seu nome?

A2: [solicitou para manter em sigilo]

E: Que série você está?

A2: No terceiro ano ...

E: E ... quantos anos você tem?

A2: Eu tenho dezesseis ...

E: dezesseis? Qual o grau de escolaridade dos seus pais?

A2: A minha mãe é ... segundo grau e o meu pai é: ... é ... superior incompleto ...

E: No que eles trabalham?

A2: Meu pai é empresário e minha mãe é do lar ...

E: Você sempre estudou em escola pública?

A2: Estudei na particular até a oitava série ...

E: E por que você ... veio pra rede pública?

A2: Crise financeira ...

E: Desde que série você frequenta aulas de inglês?

A2: Desde a: ... do pré ... mais ou menos ...

E: Do pré na escola particular ... né? O que você acha do ensino de inglês na sua escola?

A2: Eu acho razoável ... porque :: ... é ... não sai muito do básico ...

E: Como são as aulas?

A2: Elas são boas ... os professores procuram se empenhar ... dar ... dar coisa assim mais interativa com música tudo ... mas é: não é o suficiente pra eu aprender a falar fluente ... a linguagem ...

E: Que atividades vocês fazem ... nas aulas de inglês?

A2: A gente: ouve música ... traduz as músicas ... às vezes assiste filme ... atividade escrita também ...

E: Quando vocês assistem filme ... o que vocês fazem ... depois de assistir o filme?

A2: É ... geralmente comenta sobre o filme ... a professora passa a gramática baseada no filme ... e: ... manda a gente traduzir alguma coisa ... pergunta se a gente não entendeu alguma palavra ...

E: E isso é comum? Essas atividades são frequentes?

A2: De filme é mais ou menos uma vez por semestre ... duas vezes ... agora ... música ... é mais constante ...

E: E outras atividades? Só música e filme?

A2: Que eu participei aqui na escola ... só ...

E: Não teve assim ... interpretação de texto ... gramática ... conversação ... é::jogos ...

A2: Interpretação de texto e gramática sim ... é conversação muito pouco ... muito pouco ... quase nada ...

E: Jogos?

A2: Não ...

E: Aula no:: ... com computador ... com Internet?

A2: Aqui na escola eu não participei ... só isso ...

E: E:: qual está sendo o resultado?

A2: É ... está sendo bom assim ... o que:: o que pode oferecer a gente tem aprendido ... viu ... só que pode melhorar ... eu acho que pode melhorar ...

E: O que você acha de mais positivo neste aprendizado?

A2: Positivo que eu estou ... estou contando com outra língua assim ... contando básico né ... mas pra e::u ... por exemplo ... se eu for aprende::r o::a língua realmente ... conversa::r ... é ... usar ela ... aqui ... só o ensino na escola aqui não é o suficiente ...

E: O que você acha que poderia ou precisaria melhorar?

A2: Eu acho que tinha que Ter MAIS aulas da língua ...

E: Você fala:: mais HORAS de aula?

A2: Isso ... pelo menos ... é porque ... mais ou menos a gente tem duas aulas por semana de ... por exemplo ... de inglês ... se fosse:: ... umas três aulas já melhoraria ... é:: ... então tu tem que Ter mais contato com a língua ... quanto mais é:: ... é igual quando a criança é pequena ... vai tendo o contato com ... com a língua ... por isso que ela vai aprendendo ... se for ... é ... pouco tempo assim ... a pessoa não consegue memorizar quase nada ... muito pouco ...

E: Você já fez algum curso de inglês em escola de línguas?

A2: Já:: foi uma escola assim que prometeu que eu ia falar em UM ano a língua ...

E: Ah ... é?

A2: É ... mas não ... não chegou a cumprir ... eu fiz ... eu fiz o que eles falaram e tudo mas não ... não ... não chegou a falar ...

E: Quanto tempo então de curso você frequentou lá?

A2: Frequentei um a::no e:: quatro meses mais ou menos ... daí passei por uma crise financeira e tive que sair mas ... é:: eu acho que pra você aprender a falar fluente tem que ter mais contato ... eu aprendi a falar o básico ... intermediário assim ... mas fluente mesmo não ...

E: Você já fez algum curso de OUTRA língua estrangeira?

A2: Não ... eu tive aula numa escola particular que eu estudei de espanhol ... mas não foi um cu::urso assim ... foi ahn ... tinha pouco contato ...

E: Você não participa das aulas do CEL?

A2: Não ...

E: Além da escola ... quais outros contatos que você tem com a língua inglesa?

A2: Internet ... música ... é ... filmes ... às vezes algumas revistas ... daí dá pra :: ... dá até pra ... eu consigo ler ... assim pelos cursos que eu fiz assim ... pela aula assim ...

E: E ... qual a importância do ensino da língua inglesa para a sua formação ... na sua opinião?

A2: É ... pra eu é ... hoje em dia não consegue emprego ... não consegue nada ... se não for isso né ... se você tiver um ... uma outra língua ... eu posso ter contato é ... com o exterior ... posso fazer negócio lá fora ... então acho que é importante sim ... eu é uma exigência ... já não é nem ... você não tem como viver sem falar outra língua hoje em dia ...

E: Você está falando do lado da formação profissional ... quanto à sua formação acadêmica ... qual a importância da língua inglesa para sua formação acadêmica?

A2: Ela vai me acrescentar status né ... va(i) vai ...

E: Só status?

A2: É ... eu não vejo outra coisa assim ... ahn ... além de você ser uma pessoa bem mais ... é:: ... eu vou ser uma pessoa bem mais ... é:: bem mais ... acima da média se eu souber falar várias línguas ... entendeu ... de preferência duas línguas ... mas ... o que eu vejo mesmo é status ...

E: Em que medida você acha que o inglês que você tem na escola contribuirá para sua formação?

A2: Desculpe ...

E: Em que medida ... você acha que o curso de inglês que você tem aqui no Christino Cabral ... contribuirá para sua formação?

A2: Ele vai ajuda::r ... razoavelmente ... eu vou Ter um contato:: ... básico ... que eu tive até agora ... talvez eu aprenda alguma coisa mais para ... é:: ... no vestibular ... por exemplo ... no vestibular tem a parte do inglês ... eles preparam mais pra ... pra quando eu chegar lá no vestibular eu sabe::r ... Ter um contato com a língua inglesa do que pra ... se eu for realmente

falar com ... com uma pessoa assim ... americana ... de fora ... for te::r ... fluentemente falando a língua assim ... não ... eu não vou Ter ... não vou conseguir por aqui ...

E: Você acha que o inglês que você está vendo aqui na escola é suficiente para o vestibular?

A2: Pro vestibular sim ... mas pra além disso não passa muito ...

E: Além de certas profissões que exigem o conhecimento da língua inglesa ... Há outras situações nas quais o domínio desta língua É importante?

A2: Hoje em dia pra tudo eh ... além de ... de ... de ... de profissional eu posso ... às vezes fazer uma via::gem aí ... é:: ... uma viagem pessoal mesmo ... de querer Ter contato com as pessoas de lá ... é::: faze::r amizade fora da Internet ... tudo hoje em dia se eu souber falar uma outra língua facilita muito ...

E: Você acha importante fazer um curso de inglês ALÉM do que lhe é ensinado na escola?

A2: Acho ...

E: Por que?

A2: Pra eu poder ... falar realmente a língua ... porque só com ... com o curso da escola não vai ser possível ... e hoje ... na minha opinião é impossível você ... consegui::r chega::r a uma ... uma boa ... é:: ... em tu(do) em todos os sentidos ... assim ... é uma boa classe assim ... de profissionalmente ... socialmente ... pra você ser ... ser visto como uma pessoa ... é ... influente e tudo ... se você não souber falar uma outra língua ... eu vi o programa de televisão lá ... O Aprendiz ... a pessoa não pode participar se não falar outra língua ... tem e::h ... tem várias exigências hoje que ... já se tornou ...

E: Por que você acha que existem essas exigências?

A2: Por causa da globalização que é natural ... o mundo está se globalizando ... não tem mais como voltar atrás ... quem não souber falar outra língua não vai so ... conseguir sobreviver ... ter ... ser bem sucedido vai até ... conseguir aquele emprego mais razoável ... assim ... mas ... ser bem sucedido mesmo ... chegar longe na vida ... às vezes não consegue não ... só se tiver muita sorte ...

E: E você acha que é ... imprescindível ter o inglês, não pode ser uma outra língua estrangeira?

A2: Uma língua que na minha opinião vai ser importante no futuro é o chinês ... porque ahn ... a China está se tornando ahn ... uma potência vão alcançar o:: ... e eles são a maior população da Terra ... vai ser uma língua importante também ... daqui um tempo vai ser exi ... exigido por tudo quanto é tipo de ... de produção ... e a pessoa vai Ter que falar chinês ... é na minha opinião né ...

E: Muito obrigada ...

A2: De nada...

**APÊNDICE C - Transcrição do questionário respondido por alunos do ensino médio da  
Escola Estadual “Prof. Christino Cabral”, Bauru – SP.**

**Segundo questionário respondido (escolhido aleatoriamente para análise):**

FAVOR RESPONDER COM LETRA DE FORMA.

NOME: [mantido em sigilo]

SÉRIE: 2º

IDADE: 16

Grau de escolaridade do pai ou responsável: **(Favor marcar com um “X”)**

- |   |  |
|---|--|
| <input checked="" type="checkbox"/> Ensino Fundamental incompleto | <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental completo |
| <input type="checkbox"/> Ensino Médio incompleto                  | <input type="checkbox"/> Ensino Médio completo       |
| <input type="checkbox"/> Ensino Superior incompleto               | <input type="checkbox"/> Ensino Superior completo    |
| <input type="checkbox"/> Outros:                                  |  |
- 

01. Você sempre estudou em escola pública?

SIM (  ) NÃO (  ) Caso negativo, faça um relato de onde você estudou antes e por  
quê, só agora, você está estudando em uma escola pública.

*Eu estudei em duas escolas estaduais, porque é a escola mais perto da minha casa.*

02. Desde que série você frequenta aulas de inglês?

*Desde a 5ª série.*

03. O que você acha do ensino de inglês na sua escola?

*Eu acho fraco, por quê [sic.] acho que os professores deveriam dar aulas de inglês, falando  
em inglês.*

04. Como são as aulas?

*São boas, aprendi bastante, mas acho que é que nem eu falei falta o diálogo.*

05. Que atividades vocês fazem nas aulas de inglês?

*Traduzimos textos e exercícios.*

06. Qual está sendo o resultado?

*Não mudou muita coisa do que eu já sabia não.*

07. O que você acha de mais positivo neste aprendizado?

*Eu acho legal por que [sic.] são em vários meios que eu precisarei do inglês. Primeiro por que [sic.] hoje em dia se você não tiver um bom inglês e uma informática, bom emprego você não será capaz de conseguir.*

08. O que você acha que poderia ou precisaria melhorar?

*O diálogo como eu falei. Acho que se as aulas fossem faladas em inglês, os alunos se esforçariam, e se entereçariam [sic.] mais pelas aulas..*

09. a) Você já fez algum curso de inglês em escola de línguas?

NÃO (  ) SIM (  ) Quanto tempo? \_\_\_\_\_ meses.

b) Você continua fazendo este curso?

SIM (  ) NÃO (  ) Por que parou? \_\_\_\_\_

10. a) Você já fez algum curso de outra língua estrangeira?

NÃO (  ) SIM (  ) Qual língua? \_\_\_\_

Onde? CEL (  )

Escola de idiomas (  )

Quanto tempo? \_\_\_\_ \_\_ meses.

b) Você continua fazendo este curso?

SIM (  ) NÃO (  ) Por que parou? \_\_\_\_\_

11. Além da escola, quais outros contatos que você tem com a língua inglesa?

*A escola, na rua, TV, rádio, namorado.*

12. Qual é a importância do ensino da língua inglesa para sua formação, na sua opinião?

*É importante para que no futuro eu possa arrumar um bom trabalho.*

13. Em que medida você acha que o curso de inglês que você tem na escola contribuirá para a sua formação?

*Se continuar como está, acho que precisarei fazer um curso por fora.*

14. Além de certas profissões que exigem o conhecimento da língua inglesa, há outras situações nas quais o domínio desta língua é importante?

*Caso eu faça uma viagem, trabalhe pra fora do meu país, vai sabe [sic.]!*

15. Você considera importante fazer um curso de língua inglesa além do que lhe é ensinado na escola? Por quê?

*Sim, porque eu adoro inglês e acho muito importante pra carreira que vou seguir.*

UTILIZE O ESPAÇO ABAIXO PARA TERMINAR A RESPOSTA DE QUALQUER PERGUNTA ACIMA CUJO ESPAÇO TENHA SIDO INSUFICIENTE.

Obs: Identifique a sua resposta com o número da pergunta.

[Em branco].