

**unesp**  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
Faculdade de Ciências e Letras  
Campus de Araraquara - SP

CINTHIA YURI GALELLI

***ONTOLOGIA DO PRESENTE DAS LÍNGUAS  
ESTRANGEIRAS NO DISPOSITIVO ESCOLAR:  
CAPITALIZAÇÃO DA LÍNGUA, DO ENSINO E  
DAS SUBJETIVIDADES***



ARARAQUARA – S.P.  
2019

CINTHIA YURI GALELLI

***ONTOLOGIA DO PRESENTE DAS LÍNGUAS  
ESTRANGEIRAS NO DISPOSITIVO ESCOLAR:  
CAPITALIZAÇÃO DA LÍNGUA, DO ENSINO E  
DAS SUBJETIVIDADES***

Tese de doutorado apresentada ao Programa de pós Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Linguística.

**Linha de pesquisa:** Ensino/aprendizagem de línguas

**Orientador:** Nildicéia Aparecida Rocha

**Bolsa:** CAPES.

ARARAQUARA – S.P.  
2019

Galelli, Cinthia Yuri  
ONTOLOGIA DO PRESENTE DAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO  
DISPOSITIVO ESCOLAR: CAPITALIZAÇÃO DA LÍNGUA, DO  
ENSINO E DAS SUBJETIVIDADES / Cinthia Yuri Galelli –  
2019  
261 f.

Tese (Doutorado em Linguística e Língua  
Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista "Júlio  
de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras  
(Campus Araraquara)

Orientador: Nildicéia Aparecida Rocha

1. Ensino de línguas estrangeiras. 2. Dispositivo  
escolar. 3. Neoliberalismo . 4. Discurso e  
Subjetividade. 5. Capitalização da língua e do ensino.  
I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

CINTHIA YURI GALELLI

***ONTOLOGIA DO PRESENTE DAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO  
DISPOSITIVO ESCOLAR: CAPITALIZAÇÃO DA LÍNGUA, DO  
ENSINO E DAS SUBJETIVIDADES***

Tese de doutorado apresentada ao Programa de pós Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Linguística.

**Linha de pesquisa:** Ensino/aprendizagem de línguas

**Orientador:** Nildicéia Aparecida Rocha

**Bolsa:** CAPES.

Data da defesa: 20/05/2019

**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Presidente e Orientador:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Nildicéia Aparecida Rocha – UNESP/FCL Araraquara.

---

**Membro Titular:** Prof. Dr. Cleudemar Alves Fernandes – Universidade Federal de Uberlândia.

---

**Membro Titular:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eva Ucy Miranda Sá Soto – Universidade Federal de Ouro Preto

---

**Membro Titular:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Isadora Valencise Gregolin – Universidade Federal de São Carlos

---

**Membro Titular:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marina Célia Mendonça - UNESP/FCL Araraquara

---

**Local:** Universidade Estadual Paulista (UNESP)  
Faculdade de Ciências e Letras  
UNESP - Campus de Araraquara

Aos profissionais da educação que persistem e resistem lutando por um ensino democrático e de qualidade, que um dia sejamos reconhecidos e valorizados.

## Agradecimentos

Sobre as teclas, duas mãos de um corpo que não se doutoraria sem dezenas de ombros que apoiam, de braços que aconchegam, de ouvidos de atenção, de olhos confiantes, de vozes de incentivo e de mentes que orientam.

À minha família Aline, Eliza e José que formam comigo esse quarteto inabalável e afetuoso, porque eu sei que nunca estarei só onde quer que eu esteja, por fazerem de Bauru sempre “o lugar para o meu coração pousar, nesse endereço que eu frequento sem morar”. Obrigada à Aline por ser meu anjo da guarda, à Eliza, pelo exemplo de valentia, ao José, por todas as mensagens motivadoras e por sempre me ouvir e me compreender.

Às minhas irmãs araraquenses por me revelarem ao longo desses anos de Morada da Sol, o mais verdadeiro sentido da palavra amizade. Pelas conversas, broncas, carinhos, desabafos, preocupações, risadas e cumplicidade. Por me apresentarem com a Mafaldinha. À Daniele, pela bravura e por agraciar a casa com seus sabores. À Rafa, pela ternura, abraços, tranças, maquiagens e por nos alegrar com suas “gracinhas”. À Geizi, essa amiga tão sábia, coerente e íntegra, obrigada por escolher estar, por ser meu amparo. À Lília pela fé e pela compreensão. Grata por me devolverem tantas vezes à vida.

À Luiza por trilhar comigo os caminhos da pós graduação e da vida. Tem muito de Luiza nessa tese e eu considero que esse momento é nosso. Obrigada principalmente pelos cafés acompanhados de água com gás e paçoquinha na cantina da FCLAr.

Grata à grande surpresa boa que são os amigos e companheiros de trabalho do IFSP – Matão, por me fazerem sentir tão cômoda em menos de um ano de convivência, pelo trabalho sensacional que desenvolvem por amor à educação. Em especial a Valquíria, Andréia, Adriana, Gláucia, Liliana, Djenane, Márcia, Marcos, Eric, Wagner, Ana Paula, Filipe, Daniara, Alessandra e Ju Barreto, pelas mensagens constantes de incentivo.

A Rafaela e Fernanda, por tornarem essa bonita passagem pelo IF mais especial e marcante. Por estarem comigo de mãos dadas nesse caminho. Em menos de um ano, somos irmãs.

A Kelly e Bianca, por esse lindo e forte companheirismo, por compartilharem comigo tantas paixões: nossa profissão, viagens, sonhos e vinhos.

À Natália Casagrande que apesar dos poucos encontros físicos esteve tão presente em momentos cruciais. Obrigada pela sensatez de anos.

À Natália Miranda, por me fazer rir quando eu achava impossível.

À Nildi, minha orientadora, mãe, irmã e amiga, pelos puxões de orelha, pelas confissões e principalmente pelos “eu confio em você”. Foi um imenso prazer tê-la comigo nessa jornada.

Sou grata aos meus queridos e ternos avós, aos meus tios e primos, por sermos essa bonita família. Agradeço especialmente ao tio Celso, pela compreensão e incentivo de janeiro de 2019, um período tão crucial da escrita.

Pelo laço que nos une e que me convence da sorte que tenho em construir amizades, à Maíra e Maria Carolina.

Ao Celso Álvarez Cáccamo, por me acolher na tão terna Galiza, por me ensinar muito mais que sociolinguística e por agradecer meus ouvidos com o seu português tão poético. Obrigada pelas caronas, pelos almoços, pelos conselhos e por me apresentar pessoas tão agradáveis, especialmente a adorável Cata Teasley.

Aos amigos que acompanharam e tentaram, cada um à sua maneira, contribuir para que esse doutorado se concluísse, desde as sugestões sobre meu trabalho, com seus ouvidos, ombros e cafés. Ao Bruno pelas conversas tão sinceras e amizade recíproca, ao Mário, pela calma, à Flávia, pela verdade, à Nathália, pela valentia, à Eva pela doçura, às queridas Zenilda e Adriana pela fidelidade, ao Doug e ao Erlon, pela descontração e leveza. Sou grata à Lígia, pela preocupação sincera comigo. À Thaís Faria pelo acolhimento e delicadeza.

Ao Thiago por tantos desabafos, pedidos de socorro e alegrias compartilhadas em nossa casa e na estrada. À Mayara, pela companhia de sempre e, em especial, no dia de encerramento desta tese, pela tapioca e chá de camomila. Ao Victor, pelos chocolates, almoços e carinho. Ao Yuri pelas longas conversas presenciais e de whatsapp, de cunho pessoal ou acadêmico, na alegria e na tristeza!

Aos amigos que tornaram meu período de sanduíche mais inesquecível, leve e ao mesmo tempo intenso, especialmente às minhas brasileiras Edna e Rosália, à minha querida italiana Sara por dividir comigo a casa, os chás e os cafés. Aos meninos Manu e Alfredo, por apresentarem seu país e seus pais a essa chica brasileira.

À Mônica, pelo acompanhamento e pelo trabalho tão cheio de beleza.

Ao grupo Alvorada, pelo acolhimento e pelo bonito processo de cura.

Grata a todos os colegas de pós-graduação pela troca de experiências, pelo companheirismo, especialmente a Patrícia, Jéssica, Ná Pedroni, Patrícia, Adriana, Mariana e minha tão querida Helô.

Aos meus companheiros de LabLin, por tantas quartas-feiras compartilhadas e por tornarem os quilômetros de viagem mais felizes.

Ao Compa, esse grupo fundamental por eu ter me descoberto mais que uma professora, uma professora militante pela educação de qualidade. Obrigada por todo o aprendizado e pelo sentimento de utopia despertado.

Aos secundaristas que me ensinaram o valor da resistência e da luta.

Aos profissionais que me são de grande inspiração e que tive a sorte de estarem avaliando nosso trabalho, Marina Célia, Isadora, Ucy e Cleudemar, meu muito obrigada pela prontidão e por compartilharem conosco os seus conhecimentos para o aperfeiçoamento desta tese.

Agradeço ainda aos professores que foram essenciais para a minha formação Rosário Gregolin, Nelson Viana, Egiswanda e, em especial, ao Alexandre, por sempre confiar no meu trabalho.

Grata à Silvia Adoue, por ser essa inspiração para tantas pessoas que lutam por justiça.

Aos meus alunos do LabLin e do IFSP que durante os anos de doutorado fizeram desse período um constante aprendizado, vocês, ainda que não saibam, me devolveram tantas vezes a esperança, a coragem e a certeza de que estou na profissão correta.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001”.

A los que buscan  
Aunque no encuentren

A los que avanzan  
Aunque se pierdan

A los que viven  
Aunque se mueran

(BENEDETTI, 2008)

## RESUMO

Quem somos nós, nesse exato momento, enquanto sujeitos históricos? Esta pergunta, inspirada nos questionamentos de Kant porém voltada para a questão dos sujeitos, é um resumo da linha que une toda a extensa e complexa obra de Michel Foucault, cujas ideias servem de inspiração para o nosso trabalho. Nesta tese aplicamos essa questão ao tema do ensino das línguas estrangeiras, perguntando-nos: quem somos nós, discentes e docentes, enquanto sujeitos históricos do dispositivo escolar em uma sociedade ocidental capitalista, marcada por um mercado linguístico específico? Consideramos que esse trabalho trata-se de uma ontologia do presente por tentar compreender como os diferentes mecanismos de controle e de poder estão possibilitando a emergência de diferentes modos de os sujeitos se relacionarem consigo mesmos, com os outros e com as línguas estrangeiras, em meio a práticas discursivas e não discursivas de capitalização da língua e do ensino. Em outras palavras, procuramos especificamente entender o presente do ensino de línguas, observando os discursos que circulam no dispositivo escolar e na sociedade e que estão constituindo a nossa subjetividade, perguntando-nos de onde eles provêm e quais são as condições históricas de produção que possibilitaram essas materialidades enunciativas na atualidade. Inspiramo-nos também na teoria de Pierre Bourdieu, referente ao capital simbólico e mercado linguístico e na teoria da Análise do Discurso de linha francesa, de Foucault, especialmente do método arqueogenalógico desenvolvido e aplicado pelo filósofo, pois para realizar um diagnóstico do presente precisamos de um método que olhe para história, mas que nos permita realizar sua articulação às formas de poder-saber e aos jogos de verdade em nossa sociedade. O nosso corpus principal está constituído por sequências discursivas de professores e aprendizes de línguas estrangeiras, coletadas entre 2017 e 2018, por meio de entrevistas, das quais participaram nove sujeitos: quatro docentes e cinco discentes, de escolas da rede pública estadual, federal e da rede privada do Estado de São Paulo. Farão parte de nosso corpus de cotejo os discursos jurídico, midiático e educacional oficial que veiculam textos sobre as línguas estrangeiras. Nossos resultados apontam que os discursos que circulam no dispositivo escolar, provêm, em sua maior parte, da formação discursiva neoliberal que regulariza os enunciados sobre as línguas estrangeiras e seu ensino, produzindo efeitos de verdade para esses sujeitos, que constituem a sua subjetividade ancorados pelos preceitos do neoliberalismo: tornar a língua estrangeira e seu ensino mercadorias e instrumentos de produção para a lógica capitalista, empresarial e meritocrática. Nossos resultados também apontam para a existência de enunciados que mobilizam sentidos de resistência a esses discursos.

**Palavras-chave:** Ensino de Línguas Estrangeiras. Dispositivo escolar. Neoliberalismo. Subjetividade. Capitalização da Língua e do Ensino.

## ABSTRACT

Who are we, in this exact moment, while historical subjects? This questioning, inspired by Kant but steered into the matter of the subjects, is in itself a summary of the timeline binding all Michel Foucault's extensive and complex body of work, whose ideas are the inspiration to this work. On this thesis, this questioning is applied to the theme of the teaching of foreign languages, proposing the question: who are we; teachers and students; while historical subjects of the school device (dispositif) in a western capitalist society influenced by a specific linguistic market? This study is considered an ontology of the present as it tries to understand how the different control and power mechanisms are enabling the emergence of different ways of a subject to relate with oneself, with others and with the foreign languages amidst discursive and non-discursive practices of the capitalization of the languages and its teaching. In other words, it is seeking to understand specifically the present of foreign language teaching, watching the discourses taking place in the school device (dispositif) and in the society and which are constituting our subjectivity, while investigating where they come from and which are the historical conditions of production which have enabled this current enunciation materiality. It has been inspired, especially, on the theories of Pierre Bourdieu, referring the symbolic capital and linguistic market and foucauldian's French line of Analyses of the Discourse, in special the archegenealogic method developed and applied by said philosopher, for in order to perform a diagnoses of the present it is required a methodology which looks to history while allowing for its articulation to the power/knowledge discourses and the games of truth and lies intertwined into our society. The main corpus is constituted by discursive sequences from foreign languages teachers and learners, collected between 2017 and 2018, through interviews performed on nine subjects: four teachers and five students, from Public State schools. Public Federal Schools and Private Schools in the State of São Paulo. The juridical, mediatical and official educational discourses comprising texts about Foreign Languages will be included in our corpus. The results indicate the discourses taking place in the school device spawns, in its most part, from the neoliberal discursive formation which regularizes the enunciations about the foreign languages and its teaching, producing effects of truth to these subjects who constitute their subjectivity anchored by the precepts of the neoliberalism: turning the foreign language and its teaching into products and production instruments in the service of the capitalist, entrepreneurial and meritocratic logic. The results also indicate the existence of enunciations which mobilize meanings of resistance.

**Keywords:** Teaching of Foreign Languages. School Device. Neoliberalism. Subjectivity. Capitalization of the Language and Its Teaching.

## RESUMEN

¿Quiénes somos nosotros, en ese exacto momento, como sujetos históricos? Esta pregunta, inspirada en los cuestionamientos de Kant, pero pensada en términos de los sujetos, es un resumen de la línea que une toda la extensa y compleja obra de Michel Foucault, cuyas ideas sirven de inspiración para nuestra investigación. En esta tesis aplicamos esta cuestión al tema de la enseñanza de lenguas extranjeras, preguntándonos: ¿quiénes somos, alumnos y docentes, como sujetos históricos del dispositivo escolar en una sociedad occidental capitalista, marcada por un mercado lingüístico específico? Consideramos que esta investigación se trata de una ontología del presente por intentar comprender cómo los diferentes mecanismos de control y de poder posibilitan la emergencia de diferentes modos que tienen los sujetos de relacionarse consigo mismos, con los otros y con las lenguas extranjeras, en medio a prácticas discursivas y no discursivas de capitalización de la lengua y de su enseñanza. En otras palabras, buscamos específicamente entender el presente de la enseñanza de lenguas, observando los discursos que circulan en el dispositivo escolar y en la sociedad y que constituyen nuestra subjetividad, preguntándonos de dónde provienen ellos y cuáles son las condiciones históricas de producción que posibilitaron estas materialidades enunciativas en la actualidad. Nuestras principales referencias teóricas provienen de la teoría de Bourdieu, referente al capital simbólico y al mercado lingüístico, y de la teoría del Análisis del Discurso francés de Foucault, especialmente del método arqueogenealógico desarrollado y aplicado por el filósofo, pues para realizar un diagnóstico del presente es necesario un método que mire hacia la historia, y también que nos permita realizar su articulación con las formas del saber-poder y los juegos de verdad en nuestra sociedad. El *corpus* principal se constituye de secuencias discursivas de profesores y aprendices de lenguas extranjeras, recogidas entre 2017 y 2018, por medio de entrevistas, de las cuales participaron nueve sujetos: cuatro docentes y cinco alumnos, de escuelas de la red pública “estatal” y “federal” y de la red particular del Estado de São Paulo. Hacen, además, parte de nuestro *corpus*, pero de cotejo (secundario) los discursos jurídicos, mediático y educacional oficial que vehiculan textos sobre las lenguas extranjeras. Nuestros resultados indican que los discursos que circulan en el dispositivo escolar provienen, en su mayor parte, de la formación discursiva neoliberal que regulariza los enunciados sobre las lenguas extranjeras y su enseñanza, los cuales producen efectos de verdad para esos sujetos y que constituyen su subjetividad anclados en los preceptos del neoliberalismo: tornar la lengua y su enseñanza mercancías e instrumentos de producción a servicio de la lógica capitalista, empresarial y meritocrática, aunque haya también enunciados que movilizan sentidos de resistencia a estos discursos.

**Palabras clave:** Enseñanza de lenguas extranjeras. Dispositivo escolar. Neoliberalismo. Subjetividad. Capitalización lingüística y de la enseñanza.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Propaganda Fisk.....	157
Figura 2	Propaganda CNA.....	158
Figura 3	Propaganda Wise Up.....	159
Figura 4	Propaganda Yázigi.....	160
Figura 5	Propaganda Anhanguera.....	211

## **ABREVIACOES**

AD	Análise do Discurso
BID	Banco Internacional Mundial
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CCQ	Círculos de Controle de Qualidade
CEL	Centro Estudos de Língua
CLT	Consolidao das Leis do Trabalho
CW	Consenso de Washington
EAD	Ensino a Distancia
EJA	Educao de Jovens e Adultos
EN	Entrevista Narrativa
FD	Formao Discursiva
FHC	Fernando Henrique Cardoso
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LE	Língua Estrangeira
MP	Medida Provisória
OC	Orientaes Curriculares
OCT	Organizao Científica do Trabalho
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PJ	Pessoa Jurídica
PLE	Português Língua Estrangeira
SD	Sequência Discursiva
SEE	Secretaria da Educao do Estado

## SUMÁRIO

Introdução .....	15
1 Os modos de produção: do discurso e do sujeito .....	35
1.1 O sujeito e a Análise do Discurso: subsídios teóricos.....	37
1.2 Enunciado e formação discursiva.....	40
1.3 A noção de exercício de poder .....	47
1.4 A sociedade de controle .....	55
1.5 A construção da subjetividade e o governo de si .....	56
1.6 O conceito de dispositivo .....	62
2 O dispositivo escolar e os modos de produção capitalista .....	68
2.1 O dispositivo escolar e os modos de produção capitalista da fase industrial .....	68
2.2 Reestruturação Produtiva do Capital e a Nova Razão do mundo.....	74
2.2 A nova razão do mundo: o neoliberalismo.....	82
2.3. O dispositivo escolar e a nova razão do mundo .....	94
3. A língua estrangeira no dispositivo escolar: capital simbólico .....	100
3.1 Pierre Bourdieu e os tipos de capital .....	100
3.2 Capital cultural e capital social .....	102
3.3 O âmbito Linguístico.....	106
4 Capitalizações: da língua, do ensino e das subjetividades .....	123
4.1 A importância do inglês .....	123
4.2 A língua estrangeira e o exercício de poder .....	147
4.3 Ensino de LE como mercadoria .....	178
Considerações finais.....	213
Referências.....	225
ANEXOS.....	237

## INTRODUÇÃO

Desatar las voces, desensoñar los sueños: escribo queriendo revelar lo real maravilloso, y descubro lo real maravilloso en el exacto centro de lo real horroroso de América. [...]Al fin y al cabo, somos lo que hacemos para cambiar lo que somos. La identidad no es una pieza de museo, quietecita en la vitrina, sino la siempre asombrosa síntesis de las contradicciones nuestras de cada día (GALEANO, 1989, p. 92).

Qualquer língua, seja materna, segunda ou estrangeira, nas suas múltiplas variedades e graus de normalização, é passível de estabelecer conosco uma série de relações: fascinação, estranhamento, afetividade, desejo de apropriação, repulsa etc. Criamos uma profusão de representações quanto a sua utilidade, beleza, *status*, e, desse modo, atribuímos ao ofício de seu estudo, maior ou menor importância. Sobre elas,

[...] emitimos opiniões; escolhemos algumas como objeto de aprendizado porque lhes atribuímos a capacidade de ser suporte de tal ou qual saber; sofremos por sua causa quando são de estudo obrigatório; fazemos delas alvo de imitação, paródia e riso; comentamos sua facilidade ou dificuldade; comparamos umas com as outras ou com a própria língua; e até chegamos a ignorá-las, odiá-las ou, ao contrário, a apaixonar-nos por elas (CELADA, 2008, p. 12).

Estas opiniões estão diretamente ligadas aos lugares que as línguas ocupam em dada sociedade e nos mercados linguísticos, em um momento histórico específico e que, por serem fenômenos datados e espacializados, são suscetíveis a deslocamentos, fazendo com que estas línguas, por alguma razão - mas sempre relacionada a determinadas construções de verdade e jogos de poder - adquiram ou percam um lugar de *status*, o que vai provocar a realocação dos papéis que elas exercem na sociedade (CELADA, 2008) e o reajuste das posições dos sujeitos que são, de alguma forma, atravessados por estas línguas. Desse modo, todos esses sentimentos e atitudes para com a língua estrangeira (doravante LE) e seu ensino/aprendizado estão estritamente relacionados a um imaginário social coletivo, construído historicamente por meio de práticas políticas, econômicas, educacionais e, ao mesmo tempo, discursivas, que se sustentam por meio de uma memória que auxilia na fabricação dos sujeitos aprendizes, professores e falantes de LE. É sobre esses sujeitos, alunos e professores de línguas estrangeiras

da escola básica, que trataremos nesta tese. Analisaremos as estratégias de objetivação e os processos de subjetivação<sup>1</sup> que os constituem a partir do dispositivo escolar.

No Brasil, consideramos que o dispositivo escolar, isto é, esta rede de instituições, com leis, medidas administrativas, discursos etc., tem um papel muito importante tanto na elaboração do imaginário que envolve as LEs, quanto na relação que os sujeitos vão estabelecer com elas, principalmente com aquelas que integram o currículo escolar e com o processo de ensino e aprendizagem, já que é na escola onde se tem, na maioria das vezes, o primeiro contato metalinguístico e formal com as línguas. É por meio das diferentes práticas e estratégias discursivas e não discursivas que vão sendo construídas verdades sobre e para os sujeitos alunos e professores, sobre o que é normal, como se deve pensar e se comportar enquanto aluno debutante de um novo conhecimento e enquanto professor desse dispositivo.

É geralmente no sexto ano do ensino fundamental, ao menos nas escolas públicas estaduais de São Paulo (SP), a primeira vez que os sujeitos são interpelados com discursos de e sobre pelo menos duas línguas: a oficial e a estrangeira<sup>2</sup>. É a partir desse momento que eles irão se inscrever em diferentes formações discursivas ao pensar e agir na/sobre as línguas, uma vez que na escola não só são desenvolvidas habilidades comunicativas ou se obtém conhecimentos linguísticos formais, mas é sobretudo o espaço onde os alunos adentram um novo terreno discursivo e no qual têm a oportunidade de se reconhecerem enquanto aprendizes de LE, com uma memória que essa posição de sujeito acarreta.

Em outras palavras, é ali, na escola, que simultaneamente se aprende a estrutura da língua, novos sons, novas maneiras de categorizar o mundo, e, em consonância com esses novos conhecimentos, também é nesse espaço institucional e cotidiano, onde se constroem saberes sobre a LE de outra ordem que não a meramente formal, mas de âmbito ideológico, onde seremos atravessados por discursos vários como a importância de se aprender uma LE, por que deve ser determinada língua em vez de outra, por que a introdução dessa disciplina é feita naquele momento de nossas vidas etc. É neste sentido que afirmamos que é o dispositivo escolar o principal possibilitador da constituição do sujeito que enuncia sobre as LEs no Brasil, num jogo entre objetivação e subjetivação, atravessados por determinadas formações discursivas que, por sua vez, estão ligadas a

---

<sup>1</sup> Os processos de objetivação e subjetivação do sujeito serão explicitados na primeira parte da versão preliminar da tese, na seção 1: O sujeito e a Análise do discurso: subsídios teóricos.

<sup>2</sup> Sabemos que, em muitos casos, a língua materna e a oficial não coincidem para os sujeitos. No entanto, para os sujeitos entrevistados neste trabalho, esses dois termos são intercambiáveis, já que todos eles possuem a língua portuguesa como materna, num território onde ela é oficial.

uma memória discursiva já construída sobre as línguas e cujos discursos estão cerzidos em uma teia de saberes, poderes e jogos de verdade<sup>3</sup>.

Se tomarmos como base teórica o fato de que o sujeito do qual estamos tratando é construído nesta rede de práticas discursivas e não discursivas, alicerçada na memória discursiva que permeia o dispositivo escolar, devemos também pensar que as próprias bases desse dispositivo se encontram, por seu turno, no modelo político, nas práticas econômicas e na esfera do histórico e que têm contribuído e favorecido a reprodução das desigualdades da sociedade brasileira, de classes. Em outras palavras, a escola e todos os discursos que ali circulam – inclusive os que tratam da LE - cumprem dupla função social: funcionam ao mesmo tempo como produto e como meio (instrumento) do modelo econômico, perpetuando as desigualdades sociais.

Dessa maneira, não podemos deixar de atrelar o dispositivo escolar à esfera econômica ao pensarmos a construção dos sujeitos aprendizes e professores de línguas estrangeiras da escola básica, pois, do nosso ponto de vista, na sociedade atual, a LE e o seu ensino são apropriados pelo capitalismo (capitalizados), em sua fase de reestruturação produtiva - termo explicado no segundo capítulo desta tese (seção 2.2), isto é, educação e (ensino e aprendizado de) LE são transformadas simultaneamente tanto em instrumentos para a reprodução do capital, quanto em mercadorias. Logo, as práticas discursivas que estão constituindo a memória discursiva das línguas e que vão, conseqüentemente, atravessar os sujeitos, provêm da formação discursiva do neoliberalismo e é por meio de tais discursos que os sujeitos vão ser, ao mesmo tempo, objetivados e subjetivados e vão enunciar e agir no mundo a partir da lógica capitalista, retroalimentando o seu sistema e suas formas de controle.

Desse modo, cabe perguntar: como o ensino de línguas estrangeiras está estruturado, como ele é realizado e a que (ou a quem) ele serve? Quais relações de poder estão em jogo nesse campo de ensino da língua no dispositivo escolar e como os saberes estão sustentando esses discursos, os quais se querem verdadeiros e que, portanto, devem ser incorporados nas práticas e discursos desses sujeitos? Quais são e de onde vêm esses discursos que estão nos constituindo e exercendo seus poderes? Como os sujeitos atravessados pelo dispositivo escolar estão construindo as suas subjetividades? Esta série de perguntas nos ajudam a guiar a investigação e tece o principal objetivo e pergunta de pesquisa – que, por sua vez vai ao encontro do cerne do pensamento de Foucault (1995)

---

<sup>3</sup> Os conceitos de dispositivo, memória, sujeito e discurso serão explicados no capítulo 1 desta tese.

que é tentar fazer um diagnóstico do presente respondendo à questão: quem somos nós hoje? -, Quem somos nós os professores e alunos de língua estrangeira hoje, aqui, enquanto sujeitos históricos?

A este diagnóstico, Foucault denomina de ontologia do presente, título do presente trabalho. O termo foi usado pelo filósofo pela primeira vez em 1983, no curso *Le gouvernement de soi et des autres*, realizado no Collège de France (ADVERSE, 2010) o qual poderíamos resumir da seguinte maneira: a ontologia é “o gesto de interrogar-se sobre a atualidade, identificando nela a existência de dispositivos de subjetivação, possibilitando a emergência de novos modos de relação do sujeito consigo e com os outros” (FURTADO, 2015, p. 145).

A partir da perspectiva teórica - a Análise do Discurso Francesa de inspiração foucaultiana, a qual dedicamos o primeiro capítulo -, o uso do verbo “somos” e dos dêiticos “hoje” e “aqui” em nossa pergunta é bastante significativo, pois funciona como um pretexto para abriremos um parênteses em nosso pensamento introdutório para comentarmos as justificativas/motivações pessoais e relevância do tema de pesquisa que guiam a escolha pelo objeto em questão. Julgamos importante ressaltá-las, porque o contexto da pesquisa é extremamente produtivo para que a tese produza sentidos no espaço acadêmico, científico e escolar em relação ao ensino das LEs.

Considerando que as nossas produções acadêmicas também passarão a integrar a memória discursiva do ensino das línguas estrangeiras e que não podemos ignorar a posição do sujeito pesquisador e seu lugar geográfico e temporal na história, passamos a explicar o uso desses dêiticos que integram a nossa pergunta de pesquisa.

O uso da primeira pessoa do plural em “Quem somos nós”, tem como referente todos os alunos e professores de línguas estrangeiras do dispositivo escolar, que compartilham ou compartilharam uma certa regularidade discursiva sobre o ensino e aprendizado das línguas estrangeiras, ou seja, engloba os sujeitos que foram objetivados e subjetivados de alguma forma, pelo dispositivo escolar. O fato de o verbo ter sido conjugado na primeira pessoa, no lugar da terceira, tem a intenção de abranger e marcar duplamente a própria pesquisadora enquanto parte do sujeito da oração (e do discurso), pela sua completa trajetória escolar como aluna da escola pública estadual paulista (do ensino básico ao superior) e mais tarde, como professora de língua estrangeira (espanhol) nessa mesma rede, e também na rede privada e na rede federal.

Os dêiticos “aqui” e “hoje”, leva-nos a indagar o que significa ser aprendiz de línguas estrangeiras na escola na contemporaneidade, nas condições atuais do sistema de

ensino brasileiro, especialmente no contexto do estado de São Paulo, pois não podemos refletir sobre o ensino de LE sem considerar todo o dispositivo escolar ao qual ele pertence hoje, mas em relação com a trama histórica, com as suas práticas discursivas e não discursivas e com as políticas destinadas a ele. Se levarmos em consideração que há no Brasil uma brutal dicotomia entre o acesso e a qualidade dos bens públicos e dos privados, e que, obviamente essa discrepância condiciona as oportunidades dos indivíduos das diferentes classes sociais, chegaremos à conclusão de que a formação escolar como um todo e o conhecimento das línguas estrangeiras constituem um privilégio para os sujeitos de condições materiais mais favorecidas, detentores de capital econômico, cultural, social, e um estorvo para a classe baixa. Um estorvo no sentido de que o conhecimento de uma língua estrangeira é uma eterna promessa, é aquilo que no discurso é recorrentemente apresentado como o desejo e o dever de que todos nós, os brasileiros, queremos nos apoderar e que está ao nosso alcance (já que a escola o oferece) e que alguns não conseguem alcançar por falha pessoal. Não atingindo esse conhecimento, também não há *status* de empregabilidade, nem ascensão profissional, nem *status* social ou aumento de renda. Essa importância está no plano do discurso e essa recorrente materialização e inscrição na memória discursiva gera uma constante sensação de frustração que leva à recusa a esse saber ou a uma eterna busca.

Em nossa sociedade, situo: de classes, de país de terceiro mundo, globalizada, capitalista, de grande concentração de riqueza em mãos de poucos, com grande parte do sistema de ensino público básico fracassado, no qual o privado encontra na educação mais um nicho de mercado, onde a educação é vista como mercadoria e como reprodutora dos valores das classes dominantes, devemos refletir sobre o papel da educação básica e do conhecimento da língua estrangeira, observando que há uma enorme discrepância entre as instituições de ensino, de modo que algumas delas, como as públicas estaduais paulistas, sobrevivem sob condições extremas de extermínio, em que os atores da comunidade escolar experienciam uma luta diária com o sucateamento do ensino e que, embora não exclusivo do ensino básico, nele encontra sua situação mais agravante. Não podemos ignorar também que nesse rol de instituições de ensino, ainda há discrepância entre o ensino regular de LE, ofertado nas escolas, e o ensino não regular, das escolas de idiomas, por exemplo.

Este cenário posto, voltamos ao segundo aspecto que faz com que os advérbios dêiticos “hoje” e “aqui” produzam sentidos na tese, em sua atualização mais contemporânea. Durante todo o período do doutoramento, que no momento abarca os

anos de 2015 a 2019, presenciamos no Brasil e, mais especificamente, no estado de São Paulo, uma série de políticas públicas educacionais que, conseqüentemente, se traduziram em acontecimentos discursivos, e que sacudiram a memória do discurso educacional, inclusive no que se refere ao ensino de línguas. Vejamos alguns fatos.

No último quadrimestre de 2015, os alunos das escolas estaduais paulistas se ergueram contra um projeto de reorganização escolar proposto pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e pelo Governador Geraldo Alckmin. Esse acontecimento abalou o cotidiano escolar<sup>4</sup>. O projeto previa o fechamento de escolas, alegando gastos excessivos do governo com prédios esvaziados e a separação das escolas de ensino fundamental e médio, em que cada escola ficaria responsável por somente um dos níveis de ensino com a justificativa de otimização do trabalho administrativo. Isso provocaria um problema de deslocamento para famílias que possuíam filhos em diferentes níveis, romperia vínculos afetivos dos alunos com a comunidade escolar, mudaria a rotina dos professores que iam precisar se deslocar de uma escola a outra para completar sua carga horária semanal, entre outra série de fatores negativos que, após uma análise mais aprofundada, revelavam estratégias políticas neoliberais (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016). É importante destacar que pela primeira vez na história do estado um movimento estudantil ofereceu tão forte resistência às políticas públicas educacionais. Foram mais de 200 escolas ocupadas em todo o estado em mais de três meses de ocupação, que culminou com a aparente vitória dos estudantes. Geraldo Alckmin suspendeu o projeto prometendo que, durante o ano de 2016, haveria mais diálogo com a comunidade acadêmica para preparar a reorganização para o ano seguinte. No entanto, esse projeto não foi levado adiante pelo estado, pois praticamente o mesmo projeto, mas de âmbito federal, seria proposto no governo de Michel Temer, vice que assumiu a presidência no dia 31 de agosto de 2016, após o impeachment de Dilma Rousseff.

“Ponte para o Futuro” foi o título do plano de governo de Temer, no qual estariam as bases para duas propostas que foram lançadas em 2016 e que afetariam a educação pública: 1) uma Proposta de Emenda na Constituição (PEC 55) que congelaria os

---

<sup>4</sup> Para conhecer mais sobre a Reorganização Escolar consultar:

GALELLI, Cinthia.Y.; BEDÊ, Luiza. Embates ideológicos entorno da palavra “diálogo” durante a implementação da reorganização escolar de 2015. **Calidoscópico**. 2017. v.15, n2. pp. 284-294. Disponível em <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2017.152.06>

GALELLI, Cinthia.Y.; BEDÊ, Luiza. Hoje a aula é na rua: as ressignificações do espaço de ensino. *Revista Investigações*. 2018. v. 31. pp. 106-127. Disponível em <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/238172>

investimentos nos setores públicos, dentre eles a educação, por vinte anos; 2) uma Medida Provisória (MP 746/2016) que propunha a Reforma do Ensino Médio, bastante criticada pelos educadores e especialistas da educação de diversas universidades do país. Esta Reforma instituiu o ensino do inglês como obrigatório desde o sexto ano, o que também reconfigura a memória discursiva do ensino de línguas, pois, embora na prática sempre tenha sido assim, é a primeira vez que uma lei textualiza a obrigatoriedade do inglês, ao mesmo tempo que anula a lei 11.161, conhecida como lei do espanhol. Seguidamente a essa reforma do ensino médio, outras reformas foram anunciadas: a reforma da previdência e a reforma trabalhista que afetam mais a classe social às quais pertencem os alunos que frequentam a escola pública: a classe trabalhadora. Tais políticas educacionais que refletem o modo de se fazer a política estatal estão atreladas a um modelo social e econômico velho conhecido do Brasil: o capitalismo em sua fase de reestruturação produtiva e todas as medidas que ele acarreta.

Portanto, essas medidas políticas educacionais, ou não educacionais, mas que marcaram o período doutoral e o momento da escritura desta tese, tornam as reflexões que vínhamos fazendo mais importantes: diante desses acontecimentos políticos e discursivos, o que tem significado (e o que significará se essas políticas não se reverterem) ensinar e aprender uma língua estrangeira na escola hoje? Qual o papel que esse ensino/aprendizagem e o seu conhecimento desempenham no atual contexto político e econômico da nossa sociedade que segue cada vez mais rapidamente os preceitos capitalistas de características neoliberais?

Retornando à pergunta principal da pesquisa - recuperada aqui: Quem somos nós, os professores e alunos de língua estrangeira do dispositivo escolar, hoje, aqui, enquanto sujeitos históricos? – afirmamos que o objetivo central deste trabalho é realizar um diagnóstico do presente do ensino das línguas estrangeiras no dispositivo escolar (mais especificamente na escola básica brasileira), enfocando a constituição dos sujeitos alunos e professores de línguas analisando os seus discursos materializados nas entrevistas coletadas (cuja metodologia será explicitada em breve nesta Introdução), observando o processo de construção da subjetividade dos sujeitos em relação ao ensino de línguas estrangeiras por meio nas condições de produção dadas. Para tal, fazemos o cotejo dos enunciados selecionados relacionando-os com os discursos já existentes que circulam na sociedade e no dispositivo escolar, como os discursos oficiais, o midiático, o jurídico, que regem a percepção que os sujeitos têm das línguas e do seu ensino.

Observar e descrever a atual situação do ensino de línguas estrangeiras no Brasil é além de apreender as características do atual momento histórico, não só para comentar sobre ele, tentar enxergar possibilidades de transformação a partir da contestação das verdades que nos foram impostas pelo e para a manutenção do poder. Nosso trabalho não é somente dizer o que somos, mas tentar entender como nos tornamos o que somos hoje para, então, podermos instaurar novas formas de tornar-nos outros. Para tal tarefa, devemos olhar o presente em sua historicidade, o que somos hoje faz parte de uma rede de acontecimentos e práticas que criaram as condições de sermos e enunciarmos o que somos hoje, pois concordamos com Foucault quando diz:

Creio que é possível ter a modéstia de dizer que, por um lado, o momento em que se vive não é esse momento único, fundamental ou irruptivo da história, a partir do qual tudo se realiza ou tudo recomeça; é preciso ter a modéstia de se dizer ao mesmo tempo que, – mesmo sem essa solenidade – o momento em que se vive é muito interessante e exige ser analisado, decomposto, e que de fato saibamos nos colocar a questão: o que é a atualidade? Eu me pergunto se não seria possível caracterizar um dos grandes papéis do pensamento filosófico [...] dizendo que a tarefa da filosofia é dizer o que é a atualidade, dizer o que é esse “nós hoje”. Mas não se permitindo a facilidade um pouco dramática e teatral de afirmar que esse momento em vivemos é, no oco da noite, aquele de maior perda ou, ao contrário, aquele em que o sol triunfa, etc. Não, é um dia como os outros, ou melhor, um dia que jamais é realmente como os outros (FOUCAULT, 2008c, p.325).

Nosso trabalho considera que esse “hoje” do ensino de línguas se forma discursivamente a partir tanto da esfera econômica, mais especificamente da formação discursiva do neoliberalismo (que explicamos no capítulo 2) quanto do dispositivo escolar que, juntos, atuam no sujeito professor e no sujeito aprendiz de línguas estrangeiras (LEs). Desse modo, para atingir nossos objetivos, primeiramente analisamos as formas de enunciar a língua e o seu ensino materializadas nas entrevistas e em diferentes discursos que circulam na sociedade e, em seguida, explicitamos as linhas de subjetivação que criam não só subjetividades apoiadas no discurso da ordem (do neoliberalismo e suas características), mas que criam também novas possibilidades para o sujeito de se subjetivar. Essas novas possibilidades indicam tanto rupturas com o dispositivo escolar, que estabelece formas de ser um bom aluno e um bom professor, e em determinados momentos, também apresenta rupturas com a esfera econômica, que por sua vez instaura formas de ser e estar no mundo a serviço do capitalismo.

Tendo brevemente apresentado os objetivos, as perguntas de pesquisa e o(s) contexto/motivações em que essa investigação se desenvolve, passamos agora apresentar a organização da tese, a qual está dividida em quatro capítulos.

Nos dois primeiros capítulos, discutiremos os conceitos que aparecem com frequência ao longo do trabalho, pois nossa pretensão é de que eles funcionem como uma espécie de guia de leitura e contextualização, uma vez que têm o objetivo de oferecer ao leitor a chave para a compreensão das bases nas quais se fundamentam as reflexões teóricas e a construção do nosso caminho metodológico-analítico.

No primeiro capítulo, especificamente, intitulado “Os modos de produção: do discurso e do sujeito”, articulamos a noção de discurso - e como se dá a sua produção -, à analítica do sujeito e das subjetividades, de acordo com o pensamento foucaultiano. Apresentamos também o pensamento do autor sobre as estratégias empreendidas por meio do jogo entre saber e poder e de sua manifestação em práticas discursivas e não discursivas, para a criação e o estabelecimento de um discurso verdadeiro para as línguas estrangeiras.

No segundo capítulo, “O dispositivo escolar e os modos de produção capitalista”, observamos como se relacionam a esfera econômica nas sociedades capitalistas e o dispositivo escolar, para tanto, fazemos um panorama geral sobre como se organiza o modo de produção capitalista de acordo com as suas transformações ao longo da história, explicando determinados termos que contribuem para a leitura deste trabalho. Relacionamos esse modo de produção às influências na educação e na transformação das subjetividades dos alunos e professores.

É ainda no segundo capítulo onde discorreremos sobre o contexto histórico em que se enquadram as materialidades selecionadas para analisar o caso da capitalização linguística nas escolas, é o período que estamos chamando de Reestruturação Produtiva do Capital, que, do nosso ponto de vista é um conjunto de acontecimentos: a) a transformação no modo de produção – ou o que se convencionou chamar de modelo toyotista, ou seja, a maneira como ela é organizada, a tecnologia como um dos principais meios de produção e a conseqüente transformação da força de trabalho humana neste processo; b) o desenvolvimento da sociedade de Informação, do papel do conhecimento e da comunicação; c) a passagem de uma sociedade disciplinar para a sociedade de controle; d) o neoliberalismo e o capitalismo financeiro no lugar das políticas de bem estar social etc. Todos esses fatores, dentre outros, irão alterar a relação com o conhecimento e com LEs nas sociedades e vão emergir novas práticas discursivas e não

discursivas em torno desse campo do saber. Veremos como o conhecimento de línguas passou a ser uma peça fundamental no que, no campo empresarial, designou-se como capital humano, essencial para a garantia de “possibilidade” de ingresso e “possibilidade” de manutenção no mercado de trabalho.

Tendo em vista que a tese busca diagnosticar o presente do ensino de LE, de modo a observar os efeitos do capitalismo no ensino, nos sujeitos e na sua intersecção com o dispositivo escolar, dedicamos o capítulo 3 “A língua estrangeira no dispositivo escolar: capital simbólico” ao fenômeno de capitalização linguística, ou seja, a apropriação das línguas pelo capitalismo e os papéis atribuídos a elas no mercado linguístico. Vemos que o conhecimento das línguas estrangeiras provém de um certo *habitus* que funciona como capital simbólico, provocando certos efeitos nas relações entre as diferentes instituições escolares que ensinam línguas estrangeiras e o público que a elas tem acesso. Essa discussão será feita com base nos escritos de Pierre Bourdieu (1983, 1998, 2000). Também buscamos apontar, no mesmo capítulo, as maneiras como a língua estrangeira passa a ser encarada como um meio de produção e uma mercadoria, na fase de reestruturação produtiva do capital, cuja materialização se dará no discurso das entrevistas.

O último capítulo “Capitalizações: da língua, do ensino e das subjetividades” constitui propriamente a parte analítica deste trabalho com base nas discussões empreendidas anteriormente. Analisamos alguns enunciados das sequências discursivas coletadas, em entrevistas realizadas a alunos e professores de LE, observando como os sujeitos envolvidos com o ensino de línguas estrangeiras nas escolas de educação básica, alunos e professores de LE, constroem no discurso os sentidos que tratam a língua como mercadoria e como meio de produção na sociedade capitalista a partir dos discursos de outros campos associados, como o discurso jurídico (leis de diretrizes e bases, decretos etc.), o publicitário (de escolas livres de idiomas), o educacional oficial (documentos oficiais destinados ao ensino de línguas e a textualização de diferentes projetos advindos do estado que envolvem as línguas estrangeiras etc.), verificando como esses sujeitos se apropriam desses já ditos para enunciar e agir em sua vida escolar e cotidiana, se inscrevendo no discurso da formação discursiva do neoliberalismo, ou resistindo a eles. O último capítulo mostrará que as práticas discursivas e as políticas linguísticas empreendidas pelo Estado estão em consonância com as estratégias da Reestruturação Produtiva do Capital, ou seja, os discursos educacionais se apropriam dessa formação

discursiva do neoliberalismo e, ao mesmo tempo que reativam essas memórias coletivas, também criam sentidos para os sujeitos envolvidos com a educação.

No capítulo em questão, ao mesmo tempo que analisamos as materializações mencionadas, vamos resgatando as memórias postas sobre o conhecimento de LE na sociedade capitalista e na escola. Vemos como o ensino de línguas e a memória coletiva que os sujeitos do dispositivo escolar têm dessa disciplina apontam para uma naturalização das terceirizações; da precarização e desimportância do seu ensino enquanto um serviço público. Tudo o que se pode ou não se pode dizer, ou o que (não) se pensa sobre uma língua estrangeira, está atrelado a distintos outros discursos, de outros lugares que não somente aqueles explicitamente ligados às políticas educacionais, discursos que se encontram, se refutam, se complementam, estabelecendo distintas relações com outros campos, como o econômico e empresarial, em determinados momentos históricos e produzindo as nossas subjetividades.

### **O Corpus: descrição, coleta e tratamento**

“Dizer, falar, enunciar, escrever, comunicar, mais do que afirmar, é afirmar-se, é constituir-se sujeito na afirmação” (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2014, p. 9), o ato de enunciar sobre um tema está relacionado ao modo como esse sujeito constrói os sentidos para aquilo que ele experiencia, a partir da inscrição do seu dizer em determinadas formações discursivas, a partir de um domínio de memória (FOUCAULT, 2000). Nesse sentido, mais que ouvir o que os alunos e os professores, que foram também alunos, tornados sujeitos pelo dispositivo escolar, têm a dizer sobre as línguas estrangeiras, deixamos que eles enunciem sobre elas, tornando, assim, possível o diagnóstico do presente o qual nos propomos a realizar.

Grande parte das pesquisas da área de Análise do Discurso, aliadas às questões de políticas linguísticas, é constituída de discursos materializados em meios que circulam previamente ao início da pesquisa, como o discurso jornalístico, o midiático, o jurídico e o educacional, materializados nos livros, currículos, parâmetros curriculares etc., não precisando, por isso, serem coletados durante o período da pesquisa. No entanto, o ponto de vista que buscamos focar entrelaça esses discursos institucionalizados sobre a LE com o discurso da comunidade escolar, com as práticas discursivas dos sujeitos que vivem o dispositivo escolar cotidianamente.

Para associarmos esses dois níveis, escolhemos como objeto base da análise o discurso proveniente dos sujeitos diretamente envolvidos com o ensino e aprendizagem da língua estrangeira no dispositivo escolar: alunos e professores. Por isso, em nosso trabalho nos deparamos com a necessidade de coletar esses dados que, ainda que compõem um já-dito, precisam ser materializados verbalmente na atualidade (face aos novos acontecimentos discursivos, apresentados na Introdução) para serem gravadas e melhor analisadas. Ao colocar como objeto da tese um discurso que ainda será materializado para as análises, devemos ser cautelosos na hora de optarmos pelo método utilizado para a coleta.

O método para a fase de coleta de dados que será adotado nesta pesquisa, é uma adaptação da Entrevista Narrativa (doravante EN) de acordo com o modelo proposto por Jovchelovitch e Bauer (2002), aos princípios teóricos da AD. A seguir fazemos um breve resumo deste modelo de entrevistas, justificando tal eleição pelas vantagens que aporta a trabalhos cuja vertente é discursiva e explicando os procedimentos necessários para a sua realização e às adaptações necessárias a nossa coerência teórica.

Pensamos que a entrevista narrativa é uma oportunidade que os sujeitos têm de confrontar as histórias cotidianas às oficiais e assim, sentirem-se sujeitos de sua própria história e de vislumbrarem a constituição de sua subjetividade. Neste sentido, esse tipo de método se enquadra ao nosso quadro teórico por possibilitar o entrecruzamento das experiências e histórias de vida dos sujeitos e, assim propiciar dados para as análises de como agem a partir de sua relação com as línguas estrangeiras e seu ensino. Além disso, a EN se caracteriza por não ter forma estruturada, o que permite explorar a espontaneidade e a autonomia dos informantes na construção de suas narrativas.

As entrevistas foram realizadas durante o ano de 2018, gravadas em áudio, em um só encontro e a duração de cada uma delas foi variável. Apesar de não haver um limite de tempo especificado para cada entrevista, estas foram realizadas em uma média de 30 minutos de gravação entre os professores e 20 minutos de gravação com os alunos.

A diferença na extensão do tempo se deu pelo fato de que os professores possuem uma história mais longa com a língua estrangeira, primeiro como alunos, passando pela formação no curso de Letras, depois com a experiência como professores etc. Soma-se a essa trajetória de estudos a relação de afeto com a língua, uma vez que foi por essa afinidade que fizeram as suas escolhas profissionais.

Consideramos importante a Entrevista Narrativa para que os próprios sujeitos possam determinar como querem contar as suas histórias, que escolham quais e como

informar determinadas categorias como tempo, lugar, motivos, além de ser significativo o modo como o informante oferece os pontos de orientação para que o interlocutor acompanhe a história, por mais sucinta que seja a maneira de contar do informante. O entrevistado narra aquilo que parece importante de acordo com a sua perspectiva em relação aos fatos, que geralmente é feita em eixos temáticos que ele considera importante para a narração. Assim, a EN também pode se caracterizar por várias micro histórias dentro da história principal. Consideramos especialmente importante esse tópico porque o informante tem a autonomia para selecionar as histórias a serem contadas, na sequência que preferirem, dando ênfase a certos episódios e/ou silenciando outros, características que, para a análise do discurso, são significativas e passíveis de serem analisadas.

Resumindo, em nosso caso específico, a entrevista narrativa se apresenta como um potente instrumento de coleta das materialidades na medida em que permite que o entrevistado, situado em um contexto sócio-histórico específico, relate como vive seu cotidiano com (ou apesar de) as (in)determinações dos discursos que perpassam o dispositivo escolar. Assim, teremos a oportunidade de observar como o sujeito constrói o seu discurso e sua subjetividade, fenômeno que é sustentado por uma rede complexa de memória, poder, saber e jogos de verdade.

### **O entrevistador e o entrevistado**

A metodologia de coleta de dados denominada EN, escolhida para nosso propósito, diz, a respeito do papel do entrevistador e do entrevistado, que o encontro entre ambos consiste em contar e escutar uma ou mais histórias dentro da história principal. O papel do entrevistador é escutar (e gravar). Ele não sequencia e nem seleciona os tópicos como nas entrevistas estruturadas ou semiestruturadas e, no caso de interagir, deve procurar usar uma linguagem próxima a do informante. Sua interação durante a narração é a de estimular o entrevistado a seguir com a narração, por meio de gestos e sons de concordância, propor o tema inicial que marcará o início da interação e, ao final, quando o informante tiver terminado sua narrativa, poderá intervir fazendo perguntas mais específicas a fim de esclarecer pontos mencionados pelo informante em sua história.

Esse seria o contexto ideal no qual se desenrolaria a entrevista, mas, de acordo com a nossa perspectiva teórica, sabemos que o fato de o entrevistador usar uma “linguagem próxima a do informante” não anula as relações de poder inerentes a todas as relações, por mais opacidade que se queira atribuir a um contexto. Desse modo,

observamos em muitos momentos que os professores tomavam um certo cuidado na hora de narrar as suas experiências em sala de aula, pelo fato de saberem estar lidando com uma doutoranda da Linguística, já que tal fato constava no Termo de Compromisso assinado pelos entrevistados e pela entrevistadora.

Um exemplo dessa relação aparece em uma das entrevistas com uma professora P2 que diz:

A diferença é a seguinte... aqui... no regular... a gente tem aquela apostila do estado... não sei se você já viu [...]... Mas assim... eu não gosto mui/ assim... eu acostumei... eu adaptei a apostila porque já faz cinco anos que eu trabalho com ela... então eu tenho um... é::... eu já domino de tudo que tem lá... eu já sei de cor série a série... porque ela também não muda... eu acho isso um erro porque... fica maçante pro professor... você tem que ficar acres/ eu acrescento muita coisa... mas ela não é focada em gramática... ela é focada em gênero textual [...] ... ela é focada na leitura... pelo que eu percebo [...]

A gramática aparece muito pouco... eu sei que tem muita gente que é contra o ensino de gramática... assim... SÓ o ensino de gramá::tica... eu também sou... mas eu acho que faz falta... porque eles jogam exercícios espaçados na apostila... [...].

Na sequência discursiva em questão, a participante está discorrendo sobre a apostila do estado de São Paulo que é fornecida para o trabalho em sala de aula. Sua queixa é a de que a apostila não sofre alterações ou adaptações com o passar dos anos e isso deixa o trabalho do professor maçante, este, para fugir dessa situação, precisa acrescentar atividades e, ao longo de sua queixa, enuncia que um dos problemas da apostila é ser centrada em gênero textual e leitura e apresentar poucos conteúdos de gramática. Ao terminar a sua formulação diz “eu sei que tem muita gente que é contra o ensino de gramática”. A participante mobilizou uma memória contida na FD da Linguística Aplicada (doravante LA) de que esse campo do saber é contra o ensino de gramática, “só” o ensino de gramática. A participante manifesta o desejo de se colocar numa posição de sujeito que concorda com a LA, por saber que a entrevistadora, provavelmente enuncia do interior da FD da LA, pois está num patamar autorizado, está se doutorando na área, por se interessar pelo ensino de línguas estrangeiras, tema de seu doutorado. A posição de sujeito da entrevistadora, como uma linguista, faz com que a professora faça certas inferências a respeito do que a entrevistadora já sabe e aprova. Outra prova disso é que, quando ao explicar a questão da apostila, diz “não sei se você já viu”. Esse é um exemplo das contradições existentes no discurso dos sujeitos, que tendem a enunciar a partir de FDs diferentes, que, também são contraditórias. Ao mesmo tempo que enuncia “eu também sou contra”, usa uma adversativa para modular a sua afirmação de que “faz falta mais gramática na apostila”. São dois enunciados possíveis e

contraditórios na FD da LA: O ensino centrado na gramática não é o recomendado, mas os professores às vezes precisam recorrer a ele.

Como comentamos anteriormente, no caso dos docentes a relação estabelecida foi mais natural, suas narrativas reportaram-nos a tempos mais longínquos e abrangeram desde a sua posição como aluno, a escolha de sua profissão, as dificuldades que encontrou nesse percurso, as expectativas que tinha, até às reflexões sobre como ele vê hoje o ensino de LE na escola, qual o papel que desempenha na sociedade e na vida dos jovens que passam diariamente na sala de aula, qual é o perfil do bom aluno de línguas etc. ou seja, o número de intervenções do entrevistador ou estímulos para que os professores continuassem narrando, foi consideravelmente menor que na interação com os alunos.

Os discentes, além de possuírem uma trajetória mais curta com a língua estrangeira e, na maioria das vezes, podendo ter uma afetividade menor (se compararmos com o professor) nessa relação, também sentem o “peso” da relação de poder nessa interação, afinal, estão concedendo uma entrevista, estão narrando suas histórias em relação a um saber, cuja entrevistadora possui com ele uma relação científica e profissional, pois supõem-se que é também professora de línguas, embora muitos deles não saibam exatamente de que língua e de que escola. Isso se refletiu em um pouco de acanhamento por parte dos alunos, o que exigiu da entrevistadora muito mais intervenções para que a conversa fluísse e muitas vezes perguntas mais diretas, como no exemplo da SD de A3:

<p>[A3]: então a língua que eu mais tenho contato assim... é o inglês... sempre gostei desde pequena... sempre quis aprender... nesse último ano eu dei uma parada de estudar tipo fora da escola inglês porque eu tive que dedicar ao vestibular... essas coisas... então eu tive que dar uma parada... ma::s... deixa eu ver o que eu posso falar ((silêncio))</p> <p>[Entrevistadora]: E você tem interesse por outras línguas também?</p> <p>[Bianca]: Quando eu era mais nova não... eu comecei a estudar lá pelos meus onze anos fora... e aí eu estudei até o ano passado... mas esse ano eu parei...</p> <p>[Entrevistadora]: Em várias escolas diferentes?</p> <p>[Bianca]: Sim... estudei em duas eu acho...</p> <p>[Entrevistadora]: E você tem interesse por outras línguas também?</p> <p>[A3]:Tenho... tenho pelo alemão e:: pelo francês...</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

## **O tema**

A entrevista narrativa objetiva estimular o entrevistado a contar a história sobre alguma situação que marcou sua vida pessoal ou sobre algum acontecimento do contexto

social. Nesta pesquisa consideramos que quando o informante está dando ênfase em sua história de vida em relação à(s) língua(s) estrangeira(s) que ensina ou aprende, está contando sobre as suas escolhas, suas expectativas, suas dificuldades, etc. e assim, sem racionalizar por completo os fatores sociais, está também materializando discursos pré-existentes, uma vez que partimos da teoria de que todo fato de linguagem é social e histórico, podendo existir pelas memórias já construídas coletivamente na sociedade sobre o papel da LE. Além disso, o informante pode, ainda, se reportar explicitamente ao contexto social se acontecer de expor, em sua narrativa, as leis e projetos que tiveram alguma influência em seu estudo ou trabalho ou, no caso dos professores, os documentos e currículos que deve seguir em sala de aula. O que nos interessa é justamente identificar a relação que esses sujeitos estabelecem com a língua estrangeira ensinada/estudada por meio das suas próprias narrativas, fazendo emergir os já-ditos pertencentes à diferentes formações discursivas, o que contribuirá, assim, para a construção histórica da realidade do ensino.

Não tínhamos, pois, como prever quais seriam as perguntas feitas após a narrativa, visto que cada participante iria encaminhar a entrevista para fatos distintos de sua trajetória com a língua e com o ensino. Somente pudemos delimitar qual era o enunciado motivador inicial da narrativa. A conversa, de tom bastante informal, foi guiada pela seguinte introdução que a pesquisadora fez a todos os participantes professores: Gostaria que você me contasse qual a sua relação com as línguas estrangeiras, sua trajetória profissional, suas experiências, o que te motivou a ser professor, o que você quiser me contar. Aos alunos a pergunta sofreu pequenas adaptações: Gostaria que você me contasse qual a sua relação com as línguas estrangeiras, suas experiências, se você tem ou não tem afinidade, o que você quiser me contar.

### **Os participantes**

Foram entrevistados cinco alunos e quatro professores de línguas estrangeiras da rede pública estadual (do Estado de São Paulo), da rede pública federal (Instituto Federal) e da rede privada de ensino, sendo dois alunos de cada uma das redes e dois professores da rede estadual, um de rede federal e um de rede privada. No total foram envolvidas seis instituições diferentes de três cidades: Araraquara, São Carlos e Matão, todas situadas no interior de São Paulo.

Para seguir um padrão etário, optamos por alunos do segundo ano do colegial no momento da entrevista, que possuíam em média 17 anos. Essa opção deu-se pelo fato de os alunos do segundo ano estarem já há tempo suficiente ocupando a posição de sujeitos do dispositivo escolar com contato com a disciplina de língua estrangeira e, ao mesmo tempo, estarem se preparando para deixar o dispositivo escolar.

Para o nosso interesse de pesquisa, a qual se baseia nos princípios foucaultianos de sujeito e da AD, não importam as categorias individuais dos informantes da pesquisa, pois concebemos o discurso inserido numa formação discursiva (FD) específica na qual os entrevistados ocupam certas posições de sujeito para enunciar. Os sujeitos são efeitos dessas condições de produção que vínhamos discutindo, no interior de uma FD. No entanto, pareceu-nos oportuno apresentar alguns dados sobre os informantes da pesquisa. Para preservar a identidade dos participantes, conforme descrito no Termo de Compromisso, emitido pelo Comitê de Ética, os nomes foram omitidos e trocados de acordo com o disposto na seguinte tabela:

Sigla	Descrição do cargo	Idade	Escolarização
P1	Professora de inglês da rede pública estadual	31 anos	Sempre estudou em escola pública. Realizou estudos de Letras em universidade privada.
P2	Professora de inglês da rede pública estadual	31anos	Sempre estudou em escola pública Realizou estudos de Letras em universidade privada.
P3	Professora de inglês da rede pública federal	44 anos	Sempre estudou em escola pública. Realizou estudos de Letras em universidade privada. Possui mestrado e doutorado.
P4	Professora de espanhol da rede privada e da rede federal	27 anos	Sempre estudou em escola pública. Realizou estudos de Letras em universidade pública federal. Possui mestrado.
A1	Aluno do segundo ano do colegial da rede pública estadual	17 anos	Sempre estudou em escola pública.
A2	Aluno do segundo ano do colegial da rede pública estadual	17 anos	Sempre estudou em escola pública.
A3:	Aluna do segundo colegial da rede privada	17 anos	Sempre estudou em escola particular.
A4	Aluna do segundo colegial da rede privada	17 anos	Sempre estudou em escola particular.
A5	Aluno do segundo colegial da rede federal	18 anos	Estudou em escola pública estadual até o nono ano.

## A transcrição

As entrevistas foram transcritas (ver Anexo) de acordo com o padrão estabelecido pelo NURC. Como se trata de uma pesquisa do campo da AD, onde o que nos interessa são as formulações emitidas pelos sujeitos, optamos por uma forma simplificada de transcrição que tornasse visível alguns sinais que demonstrassem hesitação, truncamento, empolgação na fala e algumas reações que nos permitissem saber se trata-se de ironia, ou alguma outra emoção. O padrão que seguimos está no seguinte quadro<sup>5</sup>:

Ocorrências	Sinais	Exemplificação
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	poderia colocar um mandarim... poderia colocar um... alemão... poderia abrir ()
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	muito divertido escutar a verdadeira (voz)...
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	minhas amigas aqui também são tudo influenciá/ só gostam das coisas dos EUA
Prolongamento de vogal e consoante	:: podendo aumentar para ::: ou mais	e:: eu acho que:: pra minha concepção de emprego
Interrogação	?	ou você aprendeu só na escola?
Qualquer pausa	...	Não... eu gostava do professor... mas...
Comentários descritivos do transcritor	((minúscula))	Não ((risos)) eu escrevo muito bem
Citações literais de textos, durante a gravação	“entre aspas”	e ela... “não... só na escola”
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Iniciais maiúsculas : só para nomes próprios ou para siglas (USP etc)</li> <li>2. Fáticos: ah, éh, ahn, ehn, uhn, tá (não por está: tá? Você está brava?)</li> <li>3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados.</li> <li>4. Números por extenso.</li> <li>5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa)</li> <li>6. Não se anota o cadenciamento da frase.</li> <li>7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh:::... (alongamento e pausa)</li> <li>8. Não se utilizam sinais de pausa, típicas da língua escrita, como ponto e vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa.</li> </ol>		

<sup>5</sup> Disponível em

[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1539982/mod\\_folder/content/0/Regras%20de%20Transcri%C3%A7%C3%A3o.pdf?forcedownload=1](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1539982/mod_folder/content/0/Regras%20de%20Transcri%C3%A7%C3%A3o.pdf?forcedownload=1). Acesso em 10 mai 2018.

## Descrição do corpora discursivo

A seguir apresentamos os procedimentos que usamos para a análise do corpus. Esses procedimentos estão inspirados naqueles apresentados por Courtine em *Análise do Discurso Político: O discurso comunista endereçado aos cristãos* (2009), em que o autor sistematiza com rigor o seu corpus. Por tratar-se de tipos de corpus diferentes – discurso político já materializado antes da pesquisa e entrevistas que precisaram ser coletadas - não julgamos necessário e nem cabível seguirmos à risca todos os procedimentos usados e prescritos pelo autor, mas usaremos as nomenclaturas e algumas de suas bases.

As 9 entrevistas correspondem cada uma a uma Sequência Discursiva que chamaremos de SD. Elas constituem o nosso corpus de referência, portanto, todas elas em conjunto são consideradas Sequências Discursivas de Referência (SDR), de modo que todos os outros enunciados que analisarmos, constituem o corpus de forma secundária, o que chamamos de Sequência Discursiva de Cotejo (SDC), como as leis, as propagandas, o discurso do secretário da educação, o Projeto *Oye* etc.

Das SDR retiramos os enunciados pertencentes à FD do Neoliberalismo aos quais queremos trazer visibilidade(s) e discussões. Esses enunciados serão marcados com o signo [E]. As respectivas formulações dos enunciados selecionados serão identificadas com o signo [e], sendo a Rede de Formulações de cada enunciado, identificada por R[e]. Como no exemplo abaixo:

[E] Enunciado

[e] formulações

R [e] rede de formulações

As categorias com as quais estamos tratando, como discurso, enunciado, memória, formulações, formação discursiva, serão explicadas no capítulo 1.

Como procedimento para agrupar as formulações dos enunciados, entendemos que elas formam uma rede extraídas das SDRs, das quais podemos observar, na repetibilidade de certos elementos materializados, o princípio geral que as governa e que deduzimos como enunciado. Os termos grifados nos trechos citados servem de balizas que ligam as formulações umas às outras, de modo que cada uma delas pode aparecer como uma reformulação possível de qualquer formulação pertencente a rede.

Segundo Courtine (2009) para determinar o nosso corpus, devemos observar as condições e produção de uma sequência discursiva de referência, a partir da qual os elementos são organizados, e as condições de formação de um processo discursivo no interior de uma FD de referência. Assim, selecionamos os enunciados que pertencem à formação discursiva do neoliberalismo por termos observado, de acordo com o discutido nos capítulos 1, 2 e 3, que é o discurso neoliberal que está dominando o processo discursivo extraído das entrevistas.

## 1 Os modos de produção: do discurso e do sujeito

Se habla el doble lenguaje de los artistas del disimulo. Doble lenguaje, doble contabilidad, doble moral: una moral para decir, otra moral para hacer. La moral para hacer se llama realismo. La ley de la realidad es la ley del poder. Para que la realidad no sea irreal, nos dicen los que mandan, la moral ha de ser inmoral (GALEANO, 2000, p. 164).

Quem somos nós, nesse exato momento, enquanto sujeitos históricos? Essa questão é um resumo, segundo o próprio pensador Michel Foucault, da linha que une toda a sua extensa e complexa obra (FOUCAULT, 1995). Inspirado na pergunta de Kant “Was heisst Aufklärung?”, literalmente traduzível como “O que é a Ilustração?” e que equivale a perguntar-se “O que se passa nesse momento? O que é que nos acontece? Qual é este mundo, este momento preciso no qual vivemos?” (GROS, 1995, p. 177), Foucault, ao questionar sobre quem somos nós, desloca a pergunta que já havia sido formulada no pensamento kantiano, para a questão dos sujeitos. O trabalho de indagar-se sobre o momento em que se vive, pela perspectiva do sujeito, é o que corresponde à ontologia do presente (FOUCAULT, 1995), conceito que abre o título de nosso trabalho.

Não iremos traçar aqui um panorama pelo qual passou o conceito de ontologia na filosofia desde Kant, o que exigiria um tópico somente para entendermos as diferenças entre Kant e Foucault e todo o pensamento moderno. Somente destacaremos que para Foucault, uma ontologia do presente é “uma investigação histórica através dos eventos que nos levaram a nos constituir a nós mesmos, a nos reconhecer como sujeitos do que fazemos, pensamos, dizemos” (FOUCAULT, 2013, p. 364). Sendo uma ontologia do presente, podemos dizer que essa investigação é, ao mesmo tempo, arqueológica e genealógica. Segundo o próprio filósofo:

Arqueológica – e não transcendental – no sentido de que ela não buscará destacar as estruturas universais de todo conhecimento ou de toda ação moral possível; mas em tratar os discursos que articulam o que nós pensamos, dizemos e fazemos como eventos históricos. E esta crítica será genealógica no sentido de que ela não deduzirá da forma do que nós somos o que nos é impossível de fazer ou de conhecer, mas ela retirará da contingência que nos fez ser o que nós somos a possibilidade de não mais ser, fazer ou pensar o que nós somos, fazemos ou pensamos (FOUCAULT, 2013, p. 364).

Em outras palavras, fazer uma ontologia do presente é articular a arqueologia à genealogia, ou seja, ligar a dimensão histórica que os discursos, baseado nos saberes, veiculam como “verdade” ao processo de desestabilização entre o que reconhecemos como verdadeiro, promovendo outras formas de constituição de si como sujeito (ADVERSE, 2010), a partir dos eixos: “o do domínio sobre as coisas (saber), o das relações com os outros (poder), o das relações consigo mesmo (ética)” (ADVERSE, 2010, p. 147).

Desse modo, este trabalho é o que podemos chamar de arqueogenealogia, que não constitui um método científico, no sentido estrito, mas nos ajuda a entender o passado de nosso objeto – o ensino de línguas estrangeiras no dispositivo escolar -, com base em seus procedimentos, para conhecer o presente e, inclusive, para que possamos nos rebelar contra ele, se assim desejarmos. A arqueogenealogia nos ajudará a descrever as interpretações das coisas que já foram ditas e colocadas a nós como verdades, é um “acoplamento do conhecimento com as memórias locais” (FOUCAULT, 2008a, p. 97).

Voltando à noção de ontologia, Prado Filho (2008) resume, de uma maneira bastante didática, como poderia ser lida a obra foucaultiana: Como uma ontologia histórica a) de nós mesmos em relação à verdade que nos constitui como sujeitos, b) de como os sujeitos, em um campo de forças, agem uns sobre os outros, c) de nós mesmos e nossa relação com a ética que nos constitui como agentes morais. Isso significa que toda a obra de Foucault está relacionada aos modos de subjetivação que perpassam as questões entre saber, poder, verdade e conduta individual.

Consideramos que a dimensão “a” é a mais abarcada pela fase arqueológica, pois é a que mais se debruça sobre os processos de objetivação dos sujeitos, isto é, em como estes foram tomados como objetos de saberes; a dimensão “b”, parece corresponder mais especificamente à fase da genealogia do poder, em que o sujeito é contemplado como corpo disciplinado pela rede de exercícios de poder na qual ele se encontra. Nessa parte de sua obra, Foucault se ocupa das práticas mais voltadas à relação coercitiva na produção dos sujeitos, é o sujeito constituído por discursos autorizados pelos domínios de saberes e práticas disciplinares por meio das relações de poder e pelo biopoder. A dimensão “c” estaria mais relacionada à fase da genealogia da ética na qual Foucault se dedica aos processos de subjetivação do sujeito em relação aos jogos de poder, entre as posições de sujeito e em relação a si mesmo. Nessa etapa, Foucault vai deslocar o olhar em direção às práticas que cada sujeito elabora para si mesmo e as relações que eles desenvolvem a partir desse processo.

Destacamos, porém, a grande ressalva de que não podemos ler Foucault buscando encontrar em sua obra uma unidade ou identidade temática e conceitual, o que tampouco quer dizer que não haja coerência em suas produções, ainda que seja essa “uma coerência difícil”, para usarmos os termos de Judith Revel (2005, p.26). Essa dificuldade constitui também o magnetismo de sua obra: as noções com que opera em determinados escritos não são suprimidos, são, por vezes, maturados de trás para frente, invertendo a cronologia de suas publicações, formando ecos, reflexos, desdobrando-se etc., o que nos permite pensar que o seu conceito de descontinuidade da história está materializado nas suas próprias produções (PRADO FILHO, 2008). Muitos estudiosos de Foucault se dedicaram a discutir sobre as classificações, continuidades e descontinuidades de sua obra, afirmando, por exemplo, que a fase arqueológica nunca foi totalmente abandonada, e que as outras fases já apareciam esboçadas em seus textos arqueológicos. O nosso interesse porém, não é nos deter nesse ponto da discussão, mas chamar a atenção para a afirmação do próprio filósofo quando explicita uma linha que liga toda a sua obra, aquela com a qual começamos essa seção: a preocupação com o sujeito, ou seja, em como os seres humanos sofrem processos de subjetivação, em criar a história “dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos” (FOUCAULT, 1995, p. 321).

Podemos notar que ao nos propormos realizar uma ontologia do presente, outros muitos conceitos se assomam. Assim, para um melhor entendimento de uma análise do presente, é primordial nos determos em algumas noções que formam parte da obra foucaultiana, uma vez que elas não se desvinculam entre si. Por esse motivo, o presente capítulo tem o objetivo de apresentar os conceitos que serão mobilizados durante as nossas reflexões, contextualizando-os no pensamento global de Foucault. Embora este capítulo se dedique à exposição da teoria (e metodologia), também já estaremos mostrando a nossa interpretação dos conceitos foucaultianos ao explicarmos porque consideramos pertinente aplicá-los ao nosso objeto: o discurso das línguas estrangeiras no dispositivo escolar.

### **1.1 O sujeito e a Análise do Discurso: subsídios teóricos**

Ao tratarmos a questão do sujeito pela perspectiva foucaultiana, devemos situar o leitor de que sua analítica distancia-se de outras correntes de pensamento que se ocupam do sujeito. O pensador propõe no lugar de todas elas, uma perspectiva que vai convergir

para uma teoria discursiva, de modo que possamos dizer que existe uma Análise do Discurso de viés foucaultiano. E aqui adiantamos o resumo do seu pensamento, com o qual concordamos neste trabalho: o discurso possui um grande protagonismo na constituição do sujeito, que por sua vez é uma materialidade histórica articulada à verdade de uma determinada época (FERNANDES, C., 2011). No entanto, não só de discursos se constituem os sujeitos, mas de todo um dispositivo que diz respeito “às práticas [discursivas e não discursivas] atuando como um aparelho, uma ferramenta, constituindo sujeitos e os organizando” (DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 135). A esse conceito dedicaremos uma seção própria ainda neste capítulo (ver seção 1.6).

Em seu texto “Subjetividade e Verdade” (1993), o autor manifesta a diferença da sua concepção de sujeito, daquela que imperava na França entre os anos que aproximadamente precederam a segunda guerra e, mais fortemente, aos anos que a sucederam, a qual ele vai chamar de “filosofia do sujeito”. Essa tradição filosófica, que o autor engloba desde Descartes a Husserl, de viés cartesiano, via “no sujeito de sentido a fundação de todo o conhecimento e o princípio de toda a significação” (FOUCAULT, 1993, p. 204), em outras palavras, o sujeito, de acordo com essa tradição, não é constituído cultural e historicamente, mas é tomado como um dado universal, a-histórico e que pode estabelecer um compromisso com a verdade a partir de si próprio e de sua razão. É contra essa ideia que Foucault se coloca na passagem em que diz “é preciso se livrar do sujeito constituinte, livrar-se do próprio sujeito, isto é, chegar a uma análise que possa dar conta da constituição do sujeito na trama histórica” (FOUCAULT, 2008a, p.43).

Assim, o pensamento foucaultiano rompe com as teorias humanistas e universalistas, criticando as concepções de sujeito que envolvem categorias como a sua racionalidade e autonomia, que circulavam no pensamento moderno desde Kant. Foucault (1993) vai trazer para a discussão a questão do descentramento do sujeito, concebendo-o como uma produção histórica, objetivado e subjetivado por distintos dispositivos, pelas relações entre saberes/poderes e, principalmente, pelo discurso. É por esse motivo que as perspectivas que colocam ênfase na interpretação psicologizante, ou seja, na questão de que a nossa subjetividade é formada somente pelas relações do indivíduo entre seu consciente e seu inconsciente, também serão criticadas pelo filósofo. Isso implica dizer que para Foucault o sujeito não é livre, ele não produz a si mesmo, na individualidade. Somos atravessados pela dimensão do inconsciente, como vimos pelas concepções de Freud e Lacan, mas sobretudo a partir da dimensão social e histórica e da relação entre saberes e poderes e dos jogos de verdade (FOUCAULT, 1993).

Assim, voltamos a destacar que “o sujeito foucaultiano” é produzido historicamente, pois “não há sujeito que não seja histórico, e a determinação da historicidade daquilo que somos é ao mesmo tempo uma provocação à nossa liberdade” (GROS, 1995, p. 177). Ninguém é e nem nasce sujeito, seja do modo libertário, seja do modo submetido:

Historicamente, não há esse dia em que um indivíduo lança seu grito de independência e proclama: de hoje em diante serei eu mesmo; simplesmente porque esse eu mesmo não existe, a não ser como modalidade histórica de fabricação que pode dar conta de definir, não o que é, mas como se constitui o si mesmo. Por isso, mais analiticamente produtor, diante dos reality shows da vida, é não deter-se sobre a verdade última de cada um, mas sobre como são os artefatos que fabricam essa verdade última de cada um (SOUZA, 2003, p.39).

O sujeito é constituído pela exterioridade, isto é, ele é o resultado de algo que lhe é anterior. Com isso Foucault (2000) quer dizer que ninguém pode se tornar o que é livremente, como fruto de liberdades individuais, mas a partir de certas imposições que são produtos de relações entre saber e poder e que visam a objetivar os sujeitos, afinal o sujeito em si não é o produtor de saberes, ao contrário, ele é produzido por saberes (FOUCAULT, 2000).

Desde suas primeiras publicações, Foucault já se ocupara com a produção dos sujeitos. Em *A história da loucura* ([1961] 1978) por exemplo, o louco é apresentado como “um discurso em funcionamento” (FERNANDES, C., 2011). A maneira como o louco é discursivizado faz dele objeto de um saber, que, por meio de instituições autorizadas, vai atestando verdades sobre esses sujeitos, separando-os dos sãos, e, por isso, ao mesmo tempo que os saberes os objetivam e os segmentam pela lógica “são *versus* louco”, constrói subjetividades. Ainda na sua fase arqueológica, em *Arqueologia do Saber* (2000), o filósofo coloca a relação do discurso com o sujeito e com a subjetividade, afirmando que o “enunciado implica uma posição do sujeito, ou seja, uma inscrição do sujeito no discurso e na história” (ibidem). Em *As palavras e as coisas* (1999c), examina este mesmo processo de objetivação/subjetivação dos sujeitos a partir do discurso das ciências humanas e do entrelaçamento de diversos saberes sobre o Homem. Como podemos observar, Foucault está constantemente afirmando que os sujeitos são constituídos pelo exterior, ou seja, pelos discursos materializados nos enunciados, o que significa dizer que sua constituição não é dada previamente e que ele é descentralizado da produção de conhecimentos. Assim,

O discurso, assim concebido, não é a manifestação, majestosamente desenvolvida, de um sujeito que pensa, que conhece, e que o diz: é, ao contrário, um conjunto em que podem ser determinadas a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo. É um espaço de exterioridade em que se desenvolve uma rede de lugares distintos. (...) não é nem pelo recurso a um sujeito transcendental nem pelo recurso a uma subjetividade psicológica que se deve definir o regime de suas enunciações (FOUCAULT, 2000, p. 61-62).

## 1.2 Enunciado e formação discursiva

No pensamento de Michel Foucault, o termo enunciado possui um significado muito particular definido em sua obra *Arqueologia do saber*:

[...] qualquer série de signos, de figuras, de grafismos ou de traços – não importa qual seja sua organização ou probabilidade – é suficiente para constituir um enunciado, e que cabe à gramática dizer se se trata ou não de uma frase; à lógica, definir se ela comporta ou não uma forma proposicional; e à análise, precisar qual é o ato da linguagem que pode atravessá-la? Neste caso, seria necessário admitir que há enunciado desde que existam vários signos justapostos – e por que não, talvez? – desde que exista um e somente um (FOUCAULT, 2000, p. 96).

O que define, portanto, um enunciado não é a coincidência entre frase, proposição ou ato de fala, embora algumas vezes possa ocorrer de estas serem noções compatíveis. Os enunciados são as unidades elementares dos discursos, materializam-se de diferentes maneiras (qualquer série de signos), sem uma unidade fixa que lhe dê uma identidade (como a gramática consegue fazer com a frase, a pragmática com os atos de fala e como a lógica faz com a proposição).

O enunciado é definido, também, pelas quatro funções que ele abarca: a) a função referencial, isto é, um objeto de que ele fala, b) uma função sujeito, alguém que ocupa uma posição que o possa proferir, c) a coexistência com outros enunciados (atuais, passados ou futuros) nos quais possa se apoiar, se reafirmar, se reatualizar, entrar em embate etc. e d) o enunciado precisa ter uma existência material que garanta a sua inscrição na história.

Courtine (2014) afirma que o enunciado supõe um conjunto de formulações, que são sequências linguísticas possíveis de serem consideradas como uma reformulação daquele, no interior de uma formação discursiva (noção que definimos em seguida). Vejamos um exemplo retirado das nossas entrevistas:

O enunciado “O ensino de línguas estrangeiras na escola pública é ruim”, que todos nós brasileiros já escutamos e, até proferimos, está envolvido em uma rede com outras formulações, como por exemplo: “entre o ensino do estado e o [nome de um instituto de idiomas particular] não tem nem comparação...”, enunciado pela Participante 1, quando compara a boa qualidade do ensino de inglês em um curso livre e o oferecido pelo estado; ou “Bom... eu sempre gostei muito de inglês... e aí... quando eu fui pra quinta série na época... eu achava que eu ia aprender inglês na escola pública... né...”, enunciado pela participante 2, que sugere a ideia, pelo uso do verbo “achar” conjugado no imperfeito do indicativo, de hipótese desconstruída.

Não analisaremos neste momento esse enunciado, o que gostaríamos de mostrar, neste ponto da discussão, é que algumas formulações que aparecem no decorrer das entrevistas, como as anteriormente transcritas, podem ser resumidas em um mesmo enunciado, o que diz que “o ensino de LE na escola pública é ruim”. Além disso nos interessa chamar a atenção para o fato de que essas formulações possuem sujeitos da enunciação diferentes, em contextos diferentes (duas professoras de escolas distintas, com histórias distintas, em diferentes momento de enunciação), que não se repetem: sua singularidade é situada. No entanto podemos falar de um mesmo enunciado mesmo que haja várias enunciações diferentes, assim, o enunciado é indefinidamente repetível, uma vez que modos diferentes de textualizá-lo expressam uma “verdade” para o ensino de LE. Diferentemente do sujeito da enunciação, temos o sujeito universal ou o sujeito de saber da FD. Uma posição de sujeito que qualquer indivíduo pode vir a ocupar ao se inscrever na FD de onde ele vai enunciar.

Uma formulação, portanto, pode reaparecer anos mais tarde, pois toda produção discursiva efetuada em condições determinadas de uma conjuntura, faz circular formulações anteriores, que já foram enunciadas em outros lugares (COURTINE, 2014). Esse ressurgimento de formulações, essa retomada, é efeito de memória atuando na atualidade de um acontecimento. É o caso da afirmar-se que o ensino de inglês na escola é ruim, sem podermos identificar em que momento da história se deu a sua origem. O sujeito enunciador é atravessado por uma dimensão temporal cujo processo não conhece nem o sujeito de origem, nem a conjuntura da origem em que esse enunciado foi pronunciado, nem o fim, até onde ele vai reverberar. Isso nos leva a afirmar, que há um conjunto de sequências discursivas que pré-existem às sequências discursivas com as quais vamos trabalhar nesta tese.

Essas afirmações sobre a natureza dos enunciados, está de acordo com o que vínhamos afirmando, que o discurso está envolvido em aspectos históricos e sociais, e, portanto, as condições de produção dos discursos são dadas a partir da história (FERNANDES, C., 2012). Isso significa que todo discurso resulta de um já-dito, que é também um jamais dito - isto é, tudo o que já foi enunciado silencia-se na dispersão temporal, mas que pode voltar a aparecer -ou seja, é marcado por enunciados que o antecedem e o sucedem, provenientes de vários discursos (ibidem).

Há, no entanto, entre esses enunciados heterogêneos e dispersos, uma regularidade que faz com que esse conjunto de elementos se aproximem e constituam uma Formação Discursiva (FD). Esse conceito foi formulado pela primeira vez em 1969 por Michel Foucault em sua obra *A Arqueologia do saber* ([1969] 2000), de onde destacamos a definição do próprio autor:

No caso em que se puder descrever [...] semelhante sistema de dispersão, no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se poderia definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), dir-se-á, por convenção, que se trata de uma formação discursiva (FOUCAULT, 2000, p.43).

No seio da AD, no entanto, este conceito sofreu transformações que tiveram como eixo central a articulação entre regularidade e dispersão (GREGOLIN, 2011). Estas transformações – conduzidas cada vez mais para a ideia de heterogeneidade – têm como o principal formulador J.J. Courtine (2009), que aproxima a proposta inicial de Foucault ao uso que lhe dá Pêcheux. Essa aproximação é importante porque consegue articular o funcionamento linguístico com posições históricas, uma vez que os enunciados não podem ser interpretados de forma isolada de outros, proveniente de campos distintos do saber, caracterizando a dispersão de que fala Foucault (2000).

Os discursos, que são determinantes nos modos de funcionamento da subjetividade, já estão lá, ditos, materializados de diferentes formas, provenientes de vários outros campos, outros documentos, usando outras cores, outras caras. Para Foucault o discurso é um conjunto de enunciados que emergem em jogos de forças e que se apoiam em uma FD dada para fazer sentido e determinando o dizível. Em outras palavras, a FD é um:

[...] princípio de dispersão e de repartição dos enunciados segundo o qual se sabe o que pode e o que deve ser dito dentro de determinado

campo e de acordo com certa posição que se ocupa nesse campo. Ela funcionaria como “matriz de sentido”, e os falantes nela se reconheceriam porque as significações ali lhes parecem óbvias, “naturais” (FISCHER, 2012, p. 79).

Esses enunciados estão envoltos em uma série de regras e é tarefa da AD explicitar as formações e transformações históricas dos discursos que vão implicar a produção das subjetividades dos sujeitos. Assim, partiremos do pressuposto de que analisar o discurso é observar como a história está materializada na linguagem, é entender que língua e história se articulam tecendo redes de significação e que, por isso, os sentidos não são livremente interpretados, mas são regulados por essas condições específicas, que possuem determinações histórico-sociais. O discurso, dessa forma, não é o produto de uma individualidade, não existe interno ao sujeito, não o constitui por dentro, mas é uma construção social e histórica e que deve ser analisado sempre a partir das suas condições de produção.

O discurso é ao mesmo tempo soberano e prisioneiro. Aquilo ao qual o homem cede, que o conduz em sua superfície translúcida, que age e pensa por ele, que dita os enunciados necessários e autoriza os enunciados possíveis. Mas também a exterioridade selvagem que precisa ser dominada por sistema de interditos e domesticada por fórmulas de legitimação, a fim de conjurar sua imprevisibilidade e fixá-la numa ordem (ROUANET et al., 1996 apud FERNANDES, C., 2011, p.4).

Courtine (2014) fala de dois domínios que envolvem os enunciados da FD, o vertical e o horizontal. O domínio horizontal, que também poderíamos chamar de nível intradiscursivo, refere-se à relação do enunciado com a rede de formulações a qual esse enunciado pertence, formando uma sequência discursiva. Os enunciados podem se referir às formulações para repeti-las, adaptá-las, modificá-las, refutá-las, ou seja, “para falar delas”, pois todo enunciado reatualiza outros enunciados (FOUCAULT, 2000).

Além dessa rede intradiscursiva ou horizontal, na qual o enunciado participa, ele também faz parte de uma rede interdiscursiva de formulações, no domínio vertical, se relacionando com outras formulações de outras sequências discursivas, de uma mesma formação discursiva ou de outra. E é essa característica de heterogeneidade que marca a contradição inerente às FDs, ou, nas palavras de Courtine “isso permite dizer que, no plano de constituição do corpus, a inscrição de um enunciado num conjunto de

formulações – como um nó em uma rede – deverá ser caracterizada a partir de uma pluralidade de pontos” (p. 90).

Gregolin (2011) também afirma que a grande transformação e as discussões em torno da FD giraram em torno da articulação entre sistematicidade e dispersão, e que a aproximação entre os conceitos de Pêcheux e Foucault se encaminharam cada vez mais para a ideia de heterogeneidade. A autora atribui essas transformações do conceito de FD à modificação do corpus já que outros objetos de análise começaram a fazer parte do universo da AD, que antes esteve mais restrita à análise do discurso político e hoje engloba uma grande extensão de discursos da esfera social. Essa heterogeneidade dos discursos se articula impulsionada pela memória, que traz à tona a noção de inconsciente da coisa dita.

De acordo com Foucault (2000), todo enunciado tem em si um campo de memória, o enunciado apresenta uma série de formulações distintas e dispersas que forma no seu conjunto um domínio de memória cuja rede de formulações dá lugar ao que ele chama de formação discursiva (FD). “É interessante, então, notar que, em Foucault, uma noção de memória (e uma reflexão sobre a memória) não está no cerne de suas discussões, não é central, mas ela está presente para pensar conceitos fundamentais como enunciado, discurso e formação discursiva” (SÁ, 2015, p.51). Essa noção não diz respeito a uma memória individual, tratada pela neurociência ou pelas ciências cognitivas, mas uma memória social e coletiva. É neste sentido que usaremos o conceito de memória no presente trabalho, com o intuito de mostrar que o discurso tece com a língua e a história redes de significação, permitindo a emergência e a repetição dos enunciados a partir de uma FD.

Podemos traçar um paralelo entre este termo e a oportuna citação de Sá (2015), que torna visível a importância do estudo da memória para o entendimento do presente, pelo passado e também sobre um possível futuro ou uma resistência desse futuro:

A história, paradoxalmente, se constrói não apenas pela emergência do inédito, mas também pelo retorno do velho, que colocado na atualidade torna-se novo, e único. A memória, ela, tem a capacidade latente de produzir-se, e tornar-se presente, a partir do retorno ao passado. Seus efeitos de sentido são marcados por esse movimento, de ida e vinda, que vai do presente ao passado, que vem, também, do passado ao presente, e nele produz impacto, e, muitas vezes, inclusive, projeta o futuro, cria possibilidades de futuro. Se o que foi produzido no passado retorna no presente, tal qual existia lá, sua relativa (e aparente) igualdade só existe na forma, porque a materialidade (discursiva) é carregada de história, de possibilidades linguísticas, sociais e culturais,

que dão as condições para sua volta, portanto, de sua emergência no presente (SÁ, 2015, p.16).

Neste trabalho, ao pensarmos a relação entre dispositivo - com ênfase nas práticas discursivas -, e subjetividade, a partir da perspectiva foucaultiana, significa dizer que não nos interessa aqui encontrar as intenções do sujeito por trás de seus enunciados (o consciente) e nem os aspectos do seu inconsciente, mas, como nos explica Fernandes (2011), iremos tentar encontrar o que Foucault chama de “inconsciente da coisa dita”, pois a construção da subjetividade está relacionada a

[...] um exterior que, de diferentes formas, ganha lugar no interior dos indivíduos constituindo-os como sujeitos, ou seja, atuam na produção da subjetividade e se mostram por meio de um funcionamento discursivo, o inconsciente – chamado o inconsciente da coisa dita (ibidem, não paginado).

Além do domínio da memória, ou do inconsciente da coisa dita, outro fator que propicia o aparecimento e o desaparecimento dos discursos - ou seja as suas condições de existência - é a legitimidade desses discursos em um momento histórico específico, em outras palavras, são os regimes de verdade aos quais eles devem obedecer. Um discurso vai ser tomado como verdadeiro quando apoiado em saberes, portanto, autorizado em determinada época e lugar, e assim, se esconde dos efeitos do discurso, se diz transparente e neutro. A verdade é dependente do poder, pois é ele quem a institucionaliza, como afirmou Foucault “Não há exercício do poder sem uma certa economia dos discursos de verdade que funcionam nesse poder, a partir e através dele. Somos submetidos à produção da verdade e só podemos exercer o poder, mediante a produção da verdade” (FOUCAULT, 1999b, p. 28).

Ainda sobre o tema dos regimes de verdade, citamos as reflexões de Veiga-Neto:

Os discursos podem ser entendidos como histórias que, encadeadas e enredadas entre si, se complementam, se completam, se justificam e se impõem a nós como regimes de verdade. Um regime de verdade é constituído por séries discursivas, famílias cujos enunciados (verdadeiros e não verdadeiros) estabelecem o pensável como um campo de possibilidades fora do qual nada faz sentido - pelo menos até que aí se estabeleça um outro regime de verdade. Cada um de nós ocupa sempre uma posição numa rede discursiva de modo a ser constantemente "bombardeado", interpelado, por séries discursivas cujos enunciados encadeiam-se a muitos e muitos outros enunciados. Esse emaranhado de séries discursivas institui um conjunto de significados mais ou menos estáveis que, ao longo de um período de

tempo, funcionará como um amplo domínio simbólico *no qual e através do qual* daremos sentido às nossas vidas (VEIGA-NETO, 2004, p. 56-57).

Foucault, ao longo de sua obra, vai trazendo à tona discussões sobre as condições de produção para o surgimento e a permanência de discursos que se encontram em uma dada FD, estudando as relações entre saberes, poderes e verdades, que produzem diferentes sujeitos, em diferentes épocas, ou seja, fazendo o estudo da subjetivação. Ele parte da premissa de que toda sociedade tem como suporte práticas discursivas que criam as possibilidades de surgimento para formações discursivas, mas essas práticas são controladas e organizadas de acordo com procedimentos internos e externos que regulam os acontecimentos discursivos (FAÉ, 2004).

Assim, estes procedimentos criam as condições de possibilidade de uma FD na medida em que regulam quais enunciados serão dela excluídos e quais serão verdadeiros. A proposta de Foucault é problematizar as relações entre as práticas discursivas, as práticas de poder e a subjetivação, que produzem um modo de ser, de pensar, de agir, de sentir, específicos de uma época (LEMOS; CARDOSO JUNIOR, 2009). A produção de discurso é indissociável dos mecanismos de controle, seleção e distribuição dos enunciados, da autorização e desautorização de quem fala e o que se fala, da conservação de enunciados e apagamento de outros. Por este motivo, as relações de poder se ancoram em regimes de verdade.

As práticas discursivas são concebidas como instituições, pois têm uma realidade material e disparam efeitos, tais como: lutas, processos de servidão e dominação; jogo de palavras composto de perigos e de relações de poder, produção de saberes e difusão destes em espaços institucionais, captura das ações em regimes de força, domesticação da multiplicidade em arquivos de uma escrita biográfica e o estabelecimento de relações entre acontecimento díspares (LEMOS; CARDOSO JUNIOR, 2009, p. 356).

Isto quer dizer que a produção das verdades em uma sociedade também vai definir, além da produção e legitimação dos saberes, formas específicas de subjetividades. A partir de um discurso formulado como verdadeiro, pertencente a um campo do saber (portanto autorizado), teremos a base da fundamentação para outros discursos. Temos, por exemplo, como nos mostrou Foucault ao longo de sua obra, o discurso da loucura se apoiando na psiquiatria e na medicina, o discurso da sexualidade, em um primeiro momento, se pautando na religião, logo na medicina etc. Em nosso tema de pesquisa,

podemos dizer que a ordem do discurso das línguas estrangeiras (e do campo educacional como um todo) tem se pautado no discurso econômico e empresarial a partir de enunciados que se apoiam na FD do neoliberalismo. Assim, o domínio do ensino de línguas estrangeiras e as próprias línguas são abarcados por estes discursos já em funcionamento, no qual os sujeitos aprendizes e professores de línguas tendem a se inscrever, enunciar a partir dessas FDs e viver esses discursos em sua forma prática, materializando-os em forma de ação: o discurso do neoliberalismo é a verdade sobre as línguas e a verdade sobre o seu ensino, mas é também a verdade a qual se pode negar, como discutiremos ainda neste capítulo. Sobre a FD do neoliberalismo dedicaremos o próximo capítulo, quando relacionarmos sua condição de existência à conjuntura da reestruturação do capital.

### **1.3 A noção de exercício de poder**

Quando falamos em práticas produzindo sujeitos, nos remetemos à noção de poder, uma das grandes questões trabalhadas por Foucault. Para ele, é necessário afastar a ideia de repressão do conceito de poder, ideia esta compartilhada por outras teorias das ciências humanas. O poder, para Foucault (2008a), transparece antes em seu aspecto positivo e produtivo; ele irrompe em pequenos mecanismos, técnicas e procedimentos e, mais do que isso: o poder se encontra em mecanismos positivos, produtores de saber, multiplicadores de discursos, indutores de prazer e geradores de mais poder e de mais saber.

O poder produz: ele constrói; destrói e reconstrói; ele transforma, acrescenta, diminui, modifica a cada momento e em cada lugar a si mesmo e a cada coisa com a qual se relacione em uma rede múltipla, móvel, dinâmica, infinita... o poder é produção em ato, é a imanência da produtividade. Acima de tudo, como vimos, o poder está em estreita relação com o saber. Poder e saber se produzem e auto-reproduzem, estabelecem uma relação de mútua dependência – e de mútua independência – produzindo, dessa fusão interprodutiva, um novo conceito: o poder-saber (POGREBINSCHI, 2004, p.199).

O poder, quando encarado pela perspectiva da negatividade, deixa a interpretação de que ele está relacionado a uma norma proibitiva. No pensamento foucaultiano (2008a), pelo contrário, o poder não é entendido como uma força que oprime e domina o sujeito, mas ele próprio opera na construção dessas subjetividades. Fischer (1999) se pergunta o

que é que o poder produz, e eis a resposta: “sujeitos, discursos, formas de vida. Como? Através da transformação técnica dos indivíduos” (p. 49), ou nas palavras do próprio filósofo:

O que faz com que o poder se mantenha e seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma o saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir (FOUCAULT, 2008a, p. 8).

Outra diferença da teoria do poder de Foucault para com outras teorias é que ele desloca o poder do centro, isto é, não existe um monopólio quando se trata de poder. Para os filósofos clássicos, analisar o poder é observá-lo a partir da soberania, nas teorias marxistas, ele está concentrado na superestrutura, é ele quem mantém as relações de produção e a dominação da classe trabalhadora. Para o autor, no entanto, o poder não é somente aquele exercido pelo soberano, ou pelo Estado, não existindo somente em sua forma institucional, mas o que interessa a Foucault são os micropoderes, aqueles que penetram todo o tecido social, nas relações estabelecidas entre as periferias da rede de poder (ibidem).

Foucault abandona essas ideias da existência única de macro poder e passa a dar ênfase ao poder que está diluído no corpo social na forma das relações entre os sujeitos e não somente o encara como a imposição de uma instituição. Isso porque para ele, o poder não é algo que se tem ou não se tem, nem o Estado, nem os indivíduos em suas relações pessoais com outros, pois ele não pode estar concentrado em um lugar específico, mas é distribuído por uma série de mecanismos e seu exercício não escapa a nenhuma prática social (FOUCAULT, 1999b).

Com isso, queremos dizer que o filósofo afasta da sua genealogia o poder concebido a partir de um centro, optando, em suas análises, pelas formas mais locais de exercício do poder. Obviamente, o autor não descarta o poder que se exerce também por meio das instituições autorizadas, como o Estado e suas formas jurídicas, suas normas, constituições, diretrizes. Mas afirma que o poder não se concentra nesses lugares porque ele simplesmente não se concentra, mas circula. Ele está diluído em todas as relações e a partir delas podemos ver o que está acontecendo por trás desses discursos, como ele está produzindo efeitos (FOUCAULT, 1999b). É esse tipo de análise que vai interessar a Foucault porque para ele, ao nos voltarmos para as relações de poder periféricas,

conseguiremos diagnosticar como ele se torna onipresente em todas as esferas sociais, como os indivíduos estabelecem relações de reciprocidade com as várias formas de sujeição do tecido social.

Embora tenha afirmado que o poder não foi a centralidade da sua obra, mas sim o sujeito, ou a produção dos sujeitos, não se pode ignorar o quanto os seus estudos contribuíram para uma nova forma de ver e analisar tal questão, seja para concordar ou discordar de seus pensamentos. O tema do poder esteve diluído em toda a sua obra, a partir de diversas visões, como o poder pastoral, o poder disciplinar, o biopoder e a resistência, noção que para Foucault não pode ser uma categoria dissociada do poder. Por isso, e por pensarmos que o poder também estabelece uma relação central com o dispositivo e os sujeitos dos quais tratamos nesta tese, nos dedicaremos a mostrar como Foucault pensou essa problemática na sociedade disciplinar e, de certa forma, também na sociedade de controle, para depois pensarmos as novas formas de exercício de poder no presente do dispositivo escolar.

O poder, na época clássica, esteve associado à soberania, pois era o soberano quem detinha a prerrogativa de tomar as decisões sobre a vida e a morte, sobre o certo e o errado, sem precisar prestar contas de suas deliberações a ninguém. A partir do século XVIII, no entanto, novas tecnologias do poder se desenvolvem acompanhando as mudanças sociais que começam a acontecer. Com a institucionalização de diversos aparelhos, tais como a escola, as fábricas, os asilos, os hospitais, os quartéis, as prisões, surge o poder disciplinar que não mais “se materializa na pessoa do rei, mas nos corpos dos sujeitos individualizados por suas técnicas disciplinares” (POGREBINSCHI, 2004, p. 190).

Foucault dedica grande parte da sua obra, sobretudo em *Vigiar e Punir* (1999a), às relações de poder estabelecidas no início do século XX, nessas instituições que tinham como um de seus objetivos a produção de corpos dóceis, úteis e submissos, ou segundo as palavras do próprio filósofo, a transformação do corpo social em “multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas” (FOUCAULT, 1999a, p. 135). A disciplina pode ser definida como uma anatomia política, em que o corpo é encarado como uma máquina, cujas aptidões serão ampliadas, suas forças serão extorquidas e cujos movimentos, gestos e comportamentos serão manipulados. Esta mecânica do poder disciplinar incide sobre os corpos sob o procedimento da vigilância, buscando a ordem, extraindo deles tempo de trabalho e alta produtividade (MENEGETTI; SAMPAIO, 2016).

Se antes, no caso do poder soberano, havia uma centralidade e visibilidade do poder - afinal se é ao soberano a quem todos devem obedecer, é necessário facilmente reconhecê-lo -, na sociedade disciplinar, o poder “encontra-se nas periferias, distribuído e multiplicado em toda parte e ao mesmo tempo, materializado que está nos corpos dos indivíduos a ele sujeitados” (POGREBINSCHI, 2004, p. 191). Em outras palavras, para funcionar, o exercício do poder precisa ser invisível, sutil e não percebido:

[...] esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar ‘disciplinas’. Muitos processos disciplinares existem há muito tempo: nos conventos, nos exércitos, nas oficinas também. Mas as disciplinas se tornaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII fórmulas gerais de dominação. Diferentes da escravidão, pois não fundamentam numa relação de apropriação dos corpos; é até a elegância da disciplina dispensar essa relação custosa e violenta obtendo efeitos de utilidade pelo menos igualmente grandes (FOUCAULT, 1999a, p. 118).

A disciplina é uma técnica que vai ser usada por todos os aparelhos do Estado, vai atuar sobre os corpos e as mentes dos homens, os adestrando para que sejam úteis e dóceis, facilmente adequáveis às normas, sem a necessidade do uso de técnicas repressivas violentas como a tortura, a morte ou por meio de coerção explícita como a vassalagem. Podemos identificar este tipo de mecanismo ganhando o seu auge a partir do século XVIII, quando nascem as instituições modernas, citadas anteriormente, e com elas, “a fabricação de indivíduos máquinas” (ibidem.)

Para ilustrar, Foucault analisa em *Vigiar e Punir* (1999a), a figura do soldado como um exemplo clássico de produção dos indivíduos por meio da disciplina. Os homens recrutados teriam uma série de ordens a cumprir a fim de que os seus corpos fossem modelados e adequados ao padrão entendido como ideal para a figura do soldado. Estes deveriam “manter a cabeça ereta e alta, a se manter direito, sem curvar as costas, a fazer avançar o ventre, a salientar o peito, a encolher o dorso” (FOUCAULT, 1999a, p. 117). Desse modo, os camponeses iam se transformando em soldados, moldavam os seus corpos por meio das suas posturas, comportamentos e automatização dos seus hábitos. Como vemos, a disciplina não é o remédio dado pós-conduta transgressora, mas antídoto necessário para evitar a saída da regra.

Ainda em *Vigiar e Punir*, Foucault (1999a) discorre sobre três dispositivos disciplinares: a vigilância, a sanção normalizadora e o exame. A vigilância, de acordo com as observações do pesquisador, se deu com o desenvolvimento do panóptico - uma

construção arquitetônica circular, com uma torre no meio do pátio central que permitia ao vigilante alcançar a visão do interior de todo o prédio, o que lhe permitia perceber e classificar o que estaria ou não de acordo com a norma, identificar e separar o correto do incorreto. A vigilância é uma estratégia efetiva porque individualiza os sujeitos produzindo o efeito de coerção de uma maneira eficaz e econômica, que gera o permanente efeito, nos sujeitos, de estarem sob observação, fazendo com que o ato mesmo de vigiar torne-se inútil, pois sua existência é “por si suficiente para que o poder disciplinar se exerça justamente porque com ela uma sujeição real nasce de uma relação fictícia” (POGREBINSCHI, 2004, p. 193). O poder então é assegurado, pois, submete as pessoas a fazerem o que se espera delas sem o uso da força. A equação perfeita foi encontrada nesse tipo de construção arquitetônica porque torna visível a individualidade ao mesmo tempo que em torna invisível o poder, assim, os próprios indivíduos se adestram, sem precisarem da violência e da força.

A sanção normalizadora é a punição que funciona em cada dispositivo, mas esta punição do poder disciplinar não é repressiva, como a do poder soberano, ela é essencialmente corretiva e normalizadora, ela classifica os indivíduos visando reduzir os desvios de conduta. O que permite esta classificação é o exame, o terceiro dispositivo do poder disciplinar. Ele vai transformar os indivíduos em objeto de análise e comparação, vai permitir que eles sejam classificados: é o clássico processo de objetivação dos sujeitos pois “opera pela concomitância entre a visibilidade dos sujeitos e a invisibilidade da disciplina” (ibidem, p. 194).

Na oficina, na escola, no exército funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes ‘incorretas’, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). Ao mesmo tempo é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações (FOUCAULT, 2013, p. 171-172).

Antes, na era pré-capitalista, a dominação para a produção de riqueza para uma parcela da população, se dava com a exploração da mão de obra por meio da violência, submetida a leis injustas e a torturas (MARX, 2013). Segundo Foucault, foi o desenvolvimento da sociedade capitalista que aflorou o exercício do poder disciplinar:

Na verdade os dois processos, acumulação de homens e acumulação de capital, não podem ser separados; não teria sido possível resolver o problema da acumulação de homens sem o crescimento de um aparelho de produção capaz ao mesmo tempo de mantê-los e de utilizá-los; inversamente, as técnicas que tornam útil a multiplicidade cumulativa de homens aceleram o movimento de acumulação de capital. Em um nível menos geral, as mutações tecnológicas do aparelho de produção, a divisão do trabalho, e a elaboração das maneiras de proceder disciplinares mantiveram um conjunto de relações muito próximas. Cada uma das duas tornou possível a outra, e necessária: cada uma das duas serviu de modelo para a outra (FOUCAULT, 2013, p. 208).

A organização do trabalho, assim como a da educação, exige disciplina, existe um código de conduta a ser posto em prática - o que o trabalhador e o aluno podem e não podem fazer, que é estabelecido por um legislador, o patrão, o diretor, o coordenador, o professor e que é supervisionado pelo fiscal da produção ou pelo inspetor da escola. As punições também estão presentes tanto no mundo do trabalho como na escola: aquele que atrasa, que falta, que não desenvolve bem a atividade que lhe estava designada etc. vai ter descontado o seu salário ou vai receber ponto negativo na nota, podendo ser até demitido ou expulso.

Paralelamente a essa forma de controle dos indivíduos, Foucault observa que outro mecanismo está sendo desenvolvido a partir da segunda metade do século XVIII e que vai complementar as técnicas disciplinares: o biopoder.

Ora, durante a segunda metade do século XVIII, eu creio que se vê aparecer algo de novo, que é uma outra tecnologia de poder, não disciplinar dessa feita. Uma tecnologia de poder que não exclui a primeira, que não exclui a técnica disciplinar, mas que a embute, que a integra, que a modifica parcialmente e que, sobretudo, vai utilizá-la implantando-se de certo modo dela, e incrustando-se efetivamente graças a essa técnica disciplinar prévia. Essa técnica não suprime a técnica disciplinar simplesmente porque é de outro nível, está em outra escala, tem outra superfície de suporte e é auxiliada por instrumentos totalmente diferentes (FOUCAULT, 1999b, p. 288).

Agora não se trata de um poder que exerce uma coerção individual, mas sobre as massas, de modo a manter a espécie humana preservada, em seu conjunto, em sua coletividade. Como exemplo, Foucault (1999b) descreve como a questão da higiene e da medicalização da população vai controlando os macrofenômenos, não só a saúde e a doença, mas a natalidade, a mortalidade, a produção econômica, a felicidade. É o que Foucault chama de biopolítica da população. O biopoder, assim como o poder disciplinar, é altamente produtivo, isto é, produz saberes: a estatística, a biologia, a seguridade social,

previdência etc. A disciplina converte-se agora em regulamentação, tanto a norma da disciplina quanto a norma da regulamentação originam uma sociedade da normalização (POGREBINSCHI, 2004).

Surgem inúmeras campanhas visando à preservação da vida, como o combate aos vícios, à violência, o cuidado com o trânsito, a preservação do meio ambiente; brotam discursos que vão normalizar a gravidez, que vão discutir aborto. O biopoder tem como meta eliminar qualquer ameaça ao bem estar da população, assim, enquanto são normalizados os discursos sobre a preservação da vida, os indivíduos vão sendo classificados entre os que se inscrevem e os que não se inscrevem nesses discursos. Para esses últimos, a morte é imposta.

Neste sentido, a manutenção da qualidade de vida de uns implica e exige a destruição da vida de outros; o poder traça a partilha entre a vida que merece viver e aquela que pode ser exterminada; instaura o corte entre a vida protegida e a vida abandonada e relegada à esfera marginal que fica fora do núcleo da comunidade política, a qual, estando banida, pode ser capturada e morta. É assim que se podem analisar essas relações nas campanhas estatais: alguns devem morrer para se tornarem estatísticas calculadas pelo poder-saber e reinscritas como agentes de transformação da vida para o convencimento de outros que devem viver (SOUSA, 2012, p.48).

É assim que a vida da população vai sendo moldada por enunciados que traçam condutas a todas as esferas da vida social. Multiplicam-se os discursos sobre a boa convivência, o desejo de viver mais e melhor vai tomar como verdadeiros os discursos que estabelecem os padrões do bom viver por meio dos saberes. É verdadeiro querer ter qualidade de vida, saúde, beleza, felicidade, ter um bom emprego, ter cultura, saber línguas estrangeiras, estar em permanente formação para estar qualificado e preparado para o mercado laboral etc.

Mas, como vimos, o biopoder não produz somente os sujeitos que se moldam a esta ordem do discurso, ele também produz os sujeitos excluídos das regras, os culpados, os indolentes, os preguiçosos, os ignorantes que não se moldam ao que diz a ciência, o estado, a mídia, a família, a tecnologia, o mercado. É no discurso da vida, no exercício do biopoder, que a morte se torna presente, pois para deixar viver uns, há que se fazer morrer outros, os que não tomaram para si o discurso autorizado como verdade, os que se subjetivaram por outros discursos, os que tomaram outros caminhos. E “nessa expectativa constante de felicidade, as pessoas clamam por mais regras, mais proibições, vigilância e punição” (SOUZA, 2003, p. 53), isso quer dizer que os enunciados que produzem o

biopoder, provocam também a discriminação de outros. Assim, o poder disciplinar e o biopoder colocam em jogo relações entre indivíduos e entre grupos. Alguns têm o desejo e as possibilidades materiais de conseguir se enquadrar naquele lado onde é possível exercer o poder, que se relaciona com o estabelecido como verdade no campo educacional, social e no mundo do trabalho. Os outros encontrarão outra maneira de se subjetivar.

#### 1.4 A sociedade de controle

Embora não tenha tido tempo de se ocupar sobre essa ideia, o próprio Foucault reconheceu, em seus últimos escritos, que a sociedade disciplinar, que acabamos de descrever, estava tomando outra configuração a causa dos meios tecnológicos e da pré-sociedade da informação.

Hoje, o controle é menos severo e mais refinado, sem ser, contudo, menos aterrorizador. Durante todo o percurso de nossa vida, todos nós somos capturados em diversos sistemas autoritários; logo no início na escola, depois em nosso trabalho e até em nosso lazer. Cada indivíduo, considerado separadamente, é normatizado e transformado em um caso controlado por um IBM<sup>6</sup>. Em nossa sociedade, estamos chegando a refinamentos de poder os quais aqueles que manipulavam o teatro do terror [nas execuções penais públicas] sequer haviam sonhado (FOUCAULT, 2003, p. 307).

É o pensador Gilles Deleuze (1992) quem vai se debruçar sobre esse conceito de sociedade de controle mostrando que, pelos escritos de Foucault, a sociedade disciplinar funcionava nos espaços fechados, numa arquitetura de enclausuramento, como a escola, a prisão, os hospitais, as fábricas etc. e pela ordenação do tempo de trabalho em horas (COSTA, 2004). A sociedade de controle, por sua vez, pode ser caracterizada pela ausência de limites espaciais e, até mesmo, temporais, definidos. Veremos por exemplo, no capítulo seguinte, que a partir da nova maneira como o capital se estrutura desde a década de 70 e cada vez mais, o trabalhador mescla o tempo de trabalho com o tempo de lazer, assim como o aluno em relação aos seus estudos: “os indivíduos nunca conseguiriam terminar coisa nenhuma, pois estariam sempre enredados numa espécie de formação permanente, de dívida impagável, prisioneiros em campo aberto” (COSTA, 2004, p. 161). A verdade na sociedade de controle é produzida e praticada em espaço aberto, não há passagem entre escola, hospitais, faculdade, trabalho.

Na sociedade disciplinar, uma das estratégias da disciplina é a vigilância que mantém o poder opaco e os indivíduos visíveis de forma hierarquizada, ou seja, o poder se manteria fora do alcance dos indivíduos, que eram constantemente observados, ou seja, implicava um observador. Nas sociedades de controle há mecanismos menos explícitos que os praticados pela sociedade disciplinar, mas que possuem um grande alcance e eficiência porque agora a potência de um corpo é controlada a partir de dentro, a

---

<sup>6</sup> Foucault está se referindo aos Softwares de fluxo de trabalho.

vigilância é virtual. Isso quer dizer que a disciplina foi incorporada pelos indivíduos, sem a presença de uma autoridade investida de poderes para impor os comportamentos. Esse tipo de sociedade está atrelada, como afirmamos anteriormente, às mudanças sociais significativas como o capitalismo em sua fase de reestruturação produtiva, com o neoliberalismo, o desenvolvimento de tecnologias cada vez mais sofisticadas<sup>7</sup> e da sociedade da informação etc., que discutiremos mais atentamente no capítulo seguinte.

É também nessa mesma década (1970), mais especificamente no final dela, que vemos surgir uma outra preocupação de Foucault. Ele começa a desenvolver estudos dedicados menos à produção dos sujeitos pelo poder disciplinar ou pelo biopoder, menos à objetivação científica e institucional em direção a um deslocamento no modo de analisar a produção dos sujeitos. Trata-se do projeto da "Genealogia da Ética", que é um movimento que desdobra a questão da subjetividade, que até então vinha sendo analisada mais em direção de uma produção de sujeito numa esfera de controle e disciplina, e agora passa a estar mais relacionada ao governo de si, o que, portanto nos possibilita a pensar em práticas voltadas para a resistência (CANDIOTTO, 2013).

### **1.5 A construção da subjetividade e o governo de si**

Na considerada terceira fase foucaultiana, a questão da subjetividade vai adquirir contornos mais claros do que no restante da sua obra, como evidencia Galatin (2012 apud CANDIOTTO, 2008, p. 77) “após estudar os jogos de verdade considerados entre si (arqueologia), e considerados em sua articulação com técnicas de poderes (genealogia), foi necessário ‘estudar sua articulação de si para si e a constituição de si mesmo como sujeito’”. Foucault volta-se para a capacidade que os sujeitos têm de possibilidades de verdade sobre si mesmos, ou seja, articula as técnicas de dominação às técnicas do eu. Podemos dizer que há, nos seus últimos escritos, um deslocamento do eixo do poder para o eixo do ético porque a maneira de se observar o poder também é deslocada para o sentido de governo, mas não somente o governo dos outros, como analisado na questão do poder disciplinar e do biopoder, mas também no governo de si. O conceito de governo,

---

<sup>7</sup> Na sociedade de controle, um espaço fundamental na produção das subjetividades hoje são as redes sociais e as novas formas de comunicação, como o aplicativo *whatsapp*, que possibilitaram, por exemplo, no Brasil, a propagação das chamadas *fakenews*, na era da “pós-verdade”. Esse mecanismo possibilita o anonimato da autoria das notícias, mas ainda assim, lhe é conferido um lugar de saber e um poder de verdade na construção da informação.

portanto, pode significar tanto o exercício da soberania política, quanto guiar, direcionar a conduta da conduta, seja a conduta sobre os outros ou a conduta consigo mesmo.

Retomando afirmações feitas anteriormente neste capítulo, sobre o fato de o sujeito ser constituído historicamente, podemos dizer que a maneira de se relacionar consigo mesmo também varia conforme a história. É por essa razão que Foucault constantemente destaca que a subjetividade é um processo, não uma essência (NOTO, 2009), por isso o sujeito sempre está aberto a novas formas de subjetivação. Seguindo esse mesmo raciocínio da historicidade e transformabilidade das formas de constituição de sujeito, Foucault também afirma que em cada época são desenvolvidos novos procedimentos e novas tecnologias de subjetivação, conclusão que chega após observar, em seus estudos, que a forma de sujeito e o cuidado de si na Antiguidade vai ser diferente da forma na Idade Clássica e na Moderna (ibidem).

Por meio de uma análise arqueogenalógica, analisando textos, o cotidiano, instituições, as prescrições dos gregos, ele procura compreender como eles se constituíam enquanto sujeitos e o que é que os movia na direção desta constituição e chega à conclusão de que em quaisquer das épocas, o cuidado de si pode ser caracterizado como o princípio de que o sujeito deve ocupar-se de si mesmo, como exemplificado por Foucault (1993). O autor não entra no mérito da conduta sexual ditada pela sociedade, mas na maneira como os sujeitos livres vivem a sua sexualidade na relação de si para consigo, ou seja, importa menos o respeito às leis e mais a atitude que faz com que essas leis sejam respeitadas.

Ao analisar a experiência da sexualidade e a história da experiência da sexualidade, fiquei cada vez mais consciente de que, em todas as sociedades, existem [...] técnicas que permitem aos indivíduos efetuarem um certo número de operações sobre seus corpos, sobre suas almas, sobre seu próprio pensamento, a modificarem-se, ou a agirem num certo estado de perfeição, de felicidade, de pureza, de poder sobrenatural e assim por diante (FOUCAULT, 1993, p. 207).

O indivíduo se torna sujeito pela relação mútua entre as práticas biopolíticas e disciplinares e as práticas discursivas que enuncia (e que são enunciadas) sobre si. A produção discursiva na qual está envolto o sujeito deve operar nos moldes da racionalidade da sua época, dos saberes, dos poderes em jogo, enfim de todo um dispositivo, daí retomarmos a importância da ordem do discurso e das condições de produção históricas imbricadas na constituição da subjetividade, pois não se pode,

segundo o pensamento foucaultiano, pensar o discurso de forma independente das práticas concretas institucionais.

Queremos dizer que o indivíduo enuncia sobre ele mesmo se percebendo como louco ou são, como inocente ou culpado, como ser trabalhador, como ser falante etc. ou nas palavras de Foucault “se digo a verdade sobre mim mesmo como eu faço, é porque, em parte, me constituo como sujeito através de um certo número de relações de poder que são exercidas sobre mim” (FOUCAULT, 2000 apud NOTO, 2009, p. 81), não de maneira coercitiva, mas a partir de um dispositivo que faz com que os indivíduos se identifiquem ou não com certos saberes e reconheçam ou não o seu valor de verdade passando por modelos pré-estabelecidos, pelos já-ditos, pelo a priori histórico.

[...] se agora interessar-me pela maneira pela qual o sujeito se constitui de um modo ativo, por meio das práticas de si, estas práticas não são, entretanto, alguma coisa que o próprio indivíduo inventa. São esquemas que ele encontra na sua cultura e que lhes são propostos, sugeridos, impostos por sua cultura, sua sociedade e seu grupo social (FOUCAULT, 2000 apud NOTO, 2009, p. 82).

Foucault observa que na antiguidade “aquele que cuidasse adequadamente de si mesmo era, por isso mesmo, capaz de se conduzir adequadamente em relação aos outros e para os outros” (FOUCAULT, 2010, p. 271). O que está em questão para ele é mostrar que estavam disponíveis, nos períodos que estudou, uma série de técnicas para levar o indivíduo ao desejo de ser como se deveria ser naquela sociedade, ou seja, obediente aos padrões de comportamento que a regulava e a fazia funcionar.

Assim, apesar de a conhecida terceira fase de Foucault ser definida como o interesse do filósofo pelas maneiras como o sujeito se torna ativo em sua constituição a partir das práticas de si, cabe destacar que essas práticas não são invenção do indivíduo. Elas existem respondendo a esquemas propostos e impostos pela sua cultura, ou seja, há poderes sendo exercidos sobre o sujeito e que exigem dele “atitudes ativas na construção do modo de sujeito que se quer ser. Este é o sujeito que procurará, a partir de um governo de si mesmo, uma forma [...] de determinação da subjetividade e da identidade, formada via cuidado de si” (CANDIOTTO, 2008, p. 67).

Cleudemar Fernandes (2012) em seu livro *Discurso e sujeito em Michel Foucault* ressalta constantemente que o processo de constituição dos sujeitos, ou seja, sua subjetivação, é produzida pela exterioridade, isto é, pelo social atuando nessa produção e “determinando as formas de comportamento dos sujeitos na atualidade” (p. 76). A

subjetividade é histórica e socialmente produzida e esse processo se dá pelo discurso, daí o interesse da AD pelas questões de subjetividade. Esta resposta da subjetividade ao padrão histórico de uma época em que se baseia todo o pensamento de Foucault não implica dizer somente que o sujeito é constituído por formas de sujeição. A genealogia da ética vem mostrar que ele pode se reconstituir, oferecendo resistência a esse padrão discursivo estabelecido.

Após haver estudado as formas de assujeitamento produzidos pelo poder disciplinar, a obra de Foucault parte para uma “virada subjetiva” do ponto de vista de Gallo (2018). Gallo concorda com o filósofo Audureau - pensador francês que pensa a educação a partir dos escritos de Foucault - que

[...] defende a ideia de que todo sujeito é produzido, é resultante de um jogo de forças, é um “efeito de relações de poder”, ainda que seja exatamente esta condição que permita que ele aja sobre si mesmo, transformando-se. Dois processos apresentam-se então entrelaçados. De um lado, um processo de assujeitamento: a produção do sujeito pelas relações de poder, o sujeito como efeito das relações de poder; e outro lado, um processo de subjetivação: a constituição do sujeito sobre si mesmo como “alvo de todas as técnicas” das relações de poder (GALLO, 2018, p. 214).

O autor ainda afirma que todo processo de constituição da subjetividade é uma espécie de assujeitamento porque é efeito das redes de poder das quais participa, mas é também essa rede que o permite agir sobre si e transformar-se “de modo que agir sobre si mesmo não é, de forma alguma, tornar-se autônomo em relação ao poder; a própria autonomia do sujeito só pode ser pensada como efeito das relações de poder” (GALLO, 2018, p. 215). Em outras palavras,

“[...] é justamente porque somos submetidos a processos de assujeitamento (quando somos objetos das técnicas de dominação) que podemos agir sobre nós mesmos enquanto sujeitos, transformando aquilo que somos. E lembremos que Foucault chama a atenção para o fato de que o programa hoje central é lutar contra aquilo que somos” (ibidem, p. 220).

Assim, ao lado das técnicas de dominação, está também a contraconduta e atitudes críticas como formas de insubmissão, de recusa da obediência, de insubordinação, que respondem ao desejo de não ser governado ou de não ser governado deste modo. A contraconduta seria a atitude de querer ser conduzido de outro modo, por outros

condutores, para outros objetivos, a partir de outros métodos. A atitude crítica, para Foucault, marca o desejo de autonomia de não aceitar determinada verdade, como ele mesmo comenta

E se a governamentalização é de fato esse movimento pelo qual os indivíduos são subjugados à realidade de uma prática social a partir de mecanismos de poder que aderem a uma verdade, então, eu direi que a crítica é o movimento pelo qual o sujeito dá a si mesmo o direito de questionar a verdade em seus efeitos de poder e questionar o poder em seus discursos da verdade. Então, bem: a crítica será a arte da insubordinação voluntária, da indocilidade refletida (FOUCAULT, 2007 apud RAGO, 2018, p. 136).

Como podemos observar, a resistência tem um papel importante no processo de subjetivação. O objetivo principal, hoje, não é somente nos descobrirmos enquanto sujeitos e sim nos recusarmos a ser o que somos contra as formas de subjetividades diversas já existentes. Se existe, por um lado, um indivíduo assujeitado pela relação saber-poder, que lhe dá a “condição de possibilidade para ele ser o que ele é, dizer o que ele diz e agir da maneira que age, por outro, ainda que respeitando essa condição, ou se quisermos, esta sujeição, haverá a possibilidade de uma certa autonomia em relação a ela” (NOTO, 2009, p. 85).

As mesmas técnicas que são investidas contra os sujeitos para fabricá-los e objetivá-los, também atraem diversas formas de lutas e resistências pelas quais os sujeitos podem se movimentar e criar para si identidades outras. Podemos aceitar as regras normalizadoras ou não, mas em todas essas posturas há a preocupação do sujeito consigo mesmo.

A questão problematizada por Foucault não é simplesmente a emancipação ou a libertação de todas as formas de poder, até porque as relações de poder não são simplesmente a fonte de todo mal, se entendemos, é claro, que as relações de poder podem ser compreendidas como estratégias pelas quais os indivíduos tentam determinar a conduta dos outros. Dessa forma, para Foucault o problema não consiste em tentar dissolver essas relações de poder ‘na utopia de uma comunicação perfeitamente transparente, mas em procurar-se as regras de direito, as técnicas de gestão e também a moral, o ethos, a prática de si, que permitam nestes jogos de poder jogar com o mínimo possível de dominação’ (LOPONTE, 2003, p. 78).

O que estamos tentando mostrar é que “se as práticas de dominação produzem sujeitos, também o fazem as práticas de liberdade” (SOUSA, 2003, p. 43). Para Gregolin,

a “subjetividade é fabricada e modelada no registro social, mas os indivíduos vivem essa subjetividade tensivamente, se reapropriando dos componentes fabricados e produzindo a singularização, criando outras maneiras de ser” (GREGOLIN, 2008, p. 23).

O princípio do cuidado de si adquiriu um alcance bastante geral: o preceito segundo o qual convém ocupar-se consigo mesmo é em todo caso um imperativo que circula entre numerosas doutrinas diferentes; ele também tomou a forma de uma atitude, de uma maneira de se comportar, impregnou formas de viver; desenvolveu-se em procedimentos, em práticas e em receitas que eram refletidas, desenvolvidas, aperfeiçoadas e ensinadas; ele constituiu assim uma prática social, dando lugar a relações interindividuais, a trocas e comunicações e até mesmo a instituições; ele proporcionou enfim, um certo modo de conhecimento e elaboração de um saber (FOUCAULT, 1985, p. 50).

Ao tratarmos a questão do ensino da língua estrangeira na escola buscaremos tratar do conhecimento de línguas como uma experiência na vida dos sujeitos alunos e professores, observando, assim como Foucault fez com o objeto sexualidade, a relação entre a formação dos saberes e o exercício dos poderes que estão em jogo nesse campo específico e como eles se reconhecem como sujeitos pertencentes a ele, como em suas práticas e nos seus discursos, se obrigam a dizer a verdade sobre si, dentro daquilo que é estabelecido como verdade para uma época, por meio de discursos que estão na ordem, na lei, na mídia, na escola, no mercado. Foucault afirma que “Em toda cultura a técnica de si implica uma série de obrigações de verdade: é preciso descobrir a verdade, ser iluminado pela verdade, dizer a verdade” (FOUCAULT apud NOTO, 2009, p. 49) e Noto complementa:

Ora, a obrigação de verdade que, em todas as culturas, acompanham as técnicas que os indivíduos exercem sobre si mesmos a fim de se constituírem como sujeitos refere-se à verdade de si mesmo que o indivíduo deve conhecer. É, pois, conhecendo a verdade daquilo que se é, a verdade de si, que o indivíduo se constitui como sujeito daquilo que ele é, tornando-se, assim, um sujeito ético (ibidem).

Isto quer dizer que Foucault nega o determinismo. Se as pessoas agissem somente em função da tradição e dos fatos históricos nos quais estão inseridas, não haveria possibilidade para pensarem diferente uma das outras, “o a priori histórico longe de ser uma instância imóvel que tiranizaria o pensamento humano, é transformável, e nós mesmos acabamos por mudá-lo” (VEYNE apud NOTO, 2009, p. 88). Os sujeitos estão de algum modo sempre escapando a eles mesmos, às regras e aos discursos da ordem,

eles estão sempre transitando nas redes de poder, querendo exercer o poder à sua forma. Essa crítica proposta por Foucault segue o padrão genealógico por, a partir da nossa relação com o passado, retornar ao presente provocando uma “estranheza diante das familiaridades prontas e estimular o questionamento das evidências constituídas” (CANDIOTTO, 2013, p. 232), mas não somente, a ética que propõe o filósofo não se trata só da problematização dessas certezas, “mas também incitar o artesanato do cotidiano do pensamento como tarefa indispensável diante das identidades forjadas pelos padrões comportamentais já estabelecidos” (ibidem).

Sendo a subjetividade um domínio não ontologicamente imutável, mas modificável, plural e relacionada a modos de agir no mundo, ela está estritamente ligada à noção de verdade a partir da visão histórica de constituição dos sujeitos e não em uma verdade que lhe é interior, como afirma Foucault “sempre há a possibilidade, num jogo de verdade dado, de descobrir alguma coisa diferente e mudar mais ou menos tal ou tal regra, e por vezes mesmo o conjunto todo do jogo de verdade” (FOUCAULT, 1984 apud NOTO, 2009, p. 88). E esse movimento se dá pela crítica, pelo direito que todos os sujeitos têm de questionar a verdade, de desmascarar os efeitos do poder, de rebelar-se.

Sendo assim, reafirmarmos que a subjetividade não é fruto do individual, a partir de uma verdade essencial. Não há nenhum sujeito original que precise ser resgatado da coerção externa. São as práticas coercitivas que produzem os sujeitos, assim, não se pode chegar a um sujeito em si, mas somente nas práticas que o constituíram. Portanto tais práticas devem ser tomadas como ferramentas operadoras – quer de dominação, quer de libertação – moldando relações de poder cujo resultado final será uma dada forma de sujeito (SOUZA, 2003, p. 40).

## **1.6 O conceito de dispositivo**

Apesar de não haver desenvolvido sistematicamente a definição de dispositivo, Michel Foucault, lança mão da noção em certos momentos de suas análises, fato que se torna cada vez mais recorrente ao longo de sua trajetória, como podemos constatar na entrevista “Sobre a História da Sexualidade”, que se encontra no livro *Microfísica do poder* (2008a). Em dita entrevista, o pensador define o dispositivo como uma rede, um conjunto heterogêneo que pode englobar “discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas” (FOUCAULT, 2008a, p. 364),

cuja principal função é, por meio da dinâmica entre saberes e poderes, atuar na subjetivação, é transformar os sujeitos, produzindo verdades e modos de vida.

Para ele, o dispositivo

[...] está sempre inscrito em um jogo de poder, estando sempre, no entanto, ligado a uma ou a configurações de saber que dele nascem, mas que igualmente o condicionam. É isto, o dispositivo: estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles (FOUCAULT, 2008a, p. 367).

É Giles Deleuze (1996) quem vai ampliar e detalhar seu funcionamento. Ele vai dizer que os dispositivos possuem como componentes, diferentes linhas: “de visibilidade, linhas de enunciação, linhas de força, linhas de subjectivação, linhas de brecha, de fissura, de fractura, que se entrecruzam e se misturam, acabando por dar uma nas outras, ou suscitar outras, por meio de variações ou mesmo mutações de agenciamento” (DELEUZE, 1996, não paginado).

Algumas dessas linhas possuem a capacidade de iluminar certos objetos e fazê-los falar ou sombreá-los e silenciá-los, fazê-los nascer ou fazê-los desaparecer, são as linhas que Foucault (2008a) vai chamar de curvas de visibilidade e curvas de enunciabilidade, uma vez que são pelos enunciados que os dispositivos se definem, pelo que enunciam pelo dizível e pelo indizível. Outra linha igualmente importante para o funcionamento dos dispositivos é aquela que perpassa todo o seu interior de um ponto a outro, são as linhas de força, compostas pelo jogo que envolve a relação intrínseca entre saber e poder. Por fim, outra dimensão que Deleuze (1996) vai destacar são as linhas da subjetivação, cujas características são mutáveis de acordo com as transformações históricas.

Para resumir, os dispositivos são um complexo de relações que regem uma dispersão existente entre instituições, sistemas normativos, econômicos, sociais e técnicos abarcados num jogo de práticas discursivas e não discursivas. Uma das características ou função do dispositivo é produzir sujeitos, pois ele controla, governa e orienta os pensamentos e as atitudes humanas, assujeitando-os a determinados efeitos do saber-poder.

Nas palavras de Deleuze

É antes de mais uma meada, um conjunto multilinear, composto por linhas de natureza diferente. E, no dispositivo, as linhas não delimitam ou envolvem sistemas homogêneos por sua própria conta, como o

objecto, o sujeito, a linguagem, etc., mas seguem direções, traçam processos que estão sempre em desequilíbrio, e que ora se aproximam ora se afastam uma das outras. Qualquer linha pode ser quebrada – está sujeita a variações de direcção – e pode ser bifurcada, em forma de forquilha – está submetida a derivações. Os objetos visíveis, os enunciados formuláveis, as forças em exercício, os sujeitos numa determinada posição, são como que vectores ou tensores. Por isso, as três grandes instâncias que Foucault vai sucessivamente distinguir, Saber, Poder e Subjectividade, não possuem contornos definidos de uma vez por todas; são antes cadeias de variáveis que se destacam uma das outras (DELEUZE, 1996, não paginado).

Estas discussões em torno do conceito de dispositivo permite que interpretemos a rede escolar brasileira atual como um dispositivo, o qual chamaremos simplesmente de dispositivo escolar. Gregolin (2015) já havia identificado e interpretado como dispositivo escolar no Brasil a instalação de colégios durante o período republicano (final do século XIX e início do século XX), que, segundo a autora, foi motivada “um esforço nacional para a construção de uma identidade republicana para o nosso país” (p.14).

Gregolin (2015) identifica as linhas de visibilidade e enunciabilidade atuando de diversas formas nas instituições de ensino durante esse período:

Com relação às curvas de visibilidade e de enunciabilidade – que são, para Foucault, os primeiros elementos de um dispositivo – o ensino público foi dotado, primeiramente, de uma estrutura arquitetônica escolar específica, que seguia os preceitos do estilo "moderno", cujos padrões arquiteturais, em São Paulo, era ditado por mestres, operários e artistas geralmente imigrantes, das oficinas-escolas do Liceu de Artes e Ofícios. Essa estrutura arquitetônica escolar tinha como característica principal a racionalização dos espaços, seus usos e funções, bem como a normatização de plantas e fachadas. Dotada dessa visibilidade específica, a escola passava a ser reconhecida na paisagem urbana como um espaço arquitetônico definido (GREGOLIN, 2015, p. 14).

Obviamente, os elementos que compõem o dispositivo escolar hoje não são os mesmos que os instalados no final do século XIX, de ideário republicano, e tampouco são as mesmas as tecnologias e estratégias de subjetivação utilizadas para que esse dispositivo produza sujeitos. Em razão disso, outra natureza de subjetivação será por ele produzida.

As linhas da qual falamos (de força, de enunciabilidade, de visibilidade, de subjetivação), funcionam com outras dinâmicas. Veremos que à medida que passamos de uma sociedade da disciplina para a sociedade do controle, do período republicano até a contemporaneidade, as técnicas de controle utilizadas nas escolas se transformam, a

comunidade escolar se subjetiva apoiadas em outras formações discursivas ao produzirem seus enunciados.

No Brasil, identificamos que o dispositivo escolar constitui-se de diferentes tipos de instituições que abarcam o ensino infantil, fundamental, médio, educação de jovens e adultos, ensino superior, pertencentes ao setor privado (local ou franquias de sistemas de ensino) ou público (municipal, estadual, federal), de caráter integral, técnicas etc. Com os projetos de democratização do ensino público básico, multiplicaram-se os espaços físicos escolares, ampliando consideravelmente os tipos de construções, que se fez com instalações mais simples e espalhadas pelos bairros das cidades. Além disso, com a descentralização do ensino, que passou a responsabilidade da educação aos estados e aos municípios, e a proliferação de centros privados, fez com que já não fosse simples falar de um padrão arquitetônico delimitado para os centros educacionais, porque as construções estão longe de serem homogêneas, como eram durante o período republicano.

Apesar dessa diversidade de edificações, as linhas de visibilidade e enunciabilidade seguem algumas regularidades, não tanto, contemporaneamente, pelo seu espaço interno ou pela maneira como se apresentam nas cidades, mas pelos letreiros nas fachadas que visam chamar a atenção da comunidade servindo não só como identificação, mas como propaganda, seja propaganda de governo (com suas placas de inauguração, por exemplo), ou, no caso das escolas privadas, propaganda da franquia, do método de ensino ou do nome individual da escola. Aliada a essas fachadas, estão as propagandas publicitárias, espalhadas pelos *outdoors* da cidade, e em outros espaços midiáticos, e o uso do uniforme dos estudantes que além de constituir o sistema de regras da escola, serve também como uma visibilidade e uma enunciabilidade marcada no corpo dos estudantes, que ao saírem das escolas, povoam a cidade identificados com a instituição.

O dispositivo escolar também é um conjunto heterogêneo de práticas de controle sendo exercidas sobre os sujeitos que formam a comunidade escolar, não só por meio da sua arquitetura, suas leis, suas regras, diretrizes a serem seguidas, constituição a ser respeitada, etc. Ele se caracteriza pelas linhas de força que formam a trama dos saberes, poderes e que atuam sobre os sujeitos. Os saberes sustentam todas as práticas de poder existentes no interior das escolas e, inclusive, nas relações de umas escolas em relação às outras, das escolas com as universidades e dessas com as escolas livres de idiomas, relação esta que terá papel central em nossas análises. Veremos, por exemplo, como a relação do sujeito da escola básica com a língua estrangeira está notadamente marcada pela vinculação que ele possui (ou não possui) com os cursos livres de idiomas ou com

as pretensões de ingresso nas universidades, onde a relação público – privado também tem fortes laços.

A relação saber-poder também é visivelmente exercida em relação aos diplomas. Quanto mais títulos acadêmicos o sujeito possuir, mais poder ele exerce sobre os seus pares. Esses saberes não se hospedam somente na figura do professor, mas nos currículos, no plano de ensino, na ementa, nos livros, que são todos formulados por instâncias superiores de autorização, isto é, o professor deve seguir um eixo estabelecido pela Secretaria da Educação e pelo Ministério da Educação.

Os saberes mobilizados pelo dispositivo escolar fazem circular inúmeros focos de poderes, entre professores e alunos em uma sala de aula, entre professores mais diplomados que outros ou de disciplinas mais prestigiadas que outras, entre alunos mais bem qualificados que outros, seja pelo capital cultural, social, ou pelas suas condutas, como alunos que seguem o padrão “correto” de ser aluno. Há relações de poderes sendo exercidas em uma escala referente ao cargo de cada setor: professores, coordenadores, diretores, reitores, em suma, há na escola uma grande hierarquização de saberes e poderes.

É certo também que a escola que goza de maior prestígio na sociedade é aquela que melhor pontua nos *rankings*, seja aprovando os seus alunos nas melhores universidades, seja recebendo prêmios e certificações. As universidades também obedecem a um ranking que determina a programação do trabalho acadêmico, dentre os quais, as publicações e as ministrações de aula em línguas estrangeiras.

Como já afirmamos, a principal característica dos dispositivos é a de produzir sujeitos, a de criar subjetividades. No caso do dispositivo escolar, cria uma certa normalidade e necessidade de adequação para os sujeitos, cria um certo modo de ser aluno, um certo modo de ser professor, por meio dos saberes que possuiu ou não possui, por meio das disciplinas que lecionam, que aprendem, por meio do controle (presença, faltas, notas, diário de sala), uma forma de controle intensa dentro e fora da sala de aula.

No próximo capítulo, dedicamo-nos a expor o forte vínculo que o dispositivo escolar estabelece com a esfera econômica, com o modo de produção capitalista. Explicitamos como o dispositivo escolar se constituiu em alinhamento com o capitalismo industrial e, a partir da década de 1970, ele também foi acompanhando as transformações econômicas de reestruturação do capital, que vemos ao discutirmos as características do neoliberalismo e os impactos dessa racionalidade para a educação e, em especial, para as línguas estrangeiras.

Não é nosso objetivo fazer uma análise detalhada do que constitui o dispositivo escolar em sua totalidade, mas dele recortar o que é que se diz sobre as línguas estrangeiras, que papel tem o seu ensino nessa rede e como os sujeitos se constroem também a partir de um discurso sobre elas. O dispositivo escolar está composto por inúmeras práticas discursivas e não discursivas, por distintas instituições, por saberes do âmbito científico e por aqueles que ainda não atingiram o limiar de cientificidade. Nele são articulados temas diversos, disciplinas variadas, formas de controle, discursos de várias ordens e de várias formações discursivas, das quais julgamos que uma, especificamente, traz-nos a condição de produção para grande parte dos enunciados que ali circulam sobre as línguas estrangeiras: a FD do neoliberalismo.

Assim, o nosso objetivo é puxar uma dessas linhas que compõe o dispositivo escolar, a linha do ensino da língua estrangeira que não deixará de trazer com ela, muitos outros fios. Se pensamos a língua estrangeira na atualidade, podemos identificar inúmeros discursos que dão conta desse objeto: o jurídico, o empresarial, o do mercado, o da neurologia, do turismo, da linguística aplicada e o da educação em si, que é onde focamos a nossa atenção, não deixando, porém de identificar os outros lugares de onde provém os enunciados que emergem no corpus.

No capítulo que segue, mostramos como os elementos do dispositivo escolar estão imersos na rede de saberes, poderes e criam cada uma a seu modo, novas possibilidades de subjetivação para os sujeitos que dele participam, sempre fazendo o diálogo com as condições de produção do discurso do dispositivo escolar sobre as línguas estrangeiras.

## **2 O dispositivo escolar e os modos de produção capitalista**

Como Dios, el capitalismo tiene la mejor opinión sobre sí mismo, y no duda de su propia eternidad (GALEANO, 1992, não paginado).

Não é novidade que o dispositivo escolar se alinha ao econômico, refletindo e reproduzindo os seus interesses. No entanto, se de um lado temos um aparato jurídico (leis e decretos) e um educacional que respalda o atravessamento do discurso econômico no discurso escolar, de outro lado grandes pensadores dedicaram/têm dedicado suas trajetórias acadêmicas a desmascarar, e algumas vezes, a propor outras direções à forma empresarial de pensarmos e fazermos a educação no Brasil.

Neste capítulo, buscaremos expor, a partir do pensamento foucaultiano que apresentamos no capítulo anterior, como essa vinculação entre o econômico e o educacional foi possibilitada por meio de saberes, poderes e construções de verdade ao longo da história. Apesar de nosso trabalho investigar o presente, começamos o capítulo discutindo como se deu o desenvolvimento do dispositivo escolar em concordância com o modo de produção capitalista industrial, mostrando que os saberes desenvolvidos naquele momento, para dar conta da produção fabril, foram apropriados pelas instituições escolares. Também fazemos esse resgate para discutir as transformações que o dispositivo escolar sofreu para adaptar-se à reestruturação produtiva do capital e sua nova lógica de pensar o mundo e as relações entre escola e trabalho, entre direitos e méritos e todas as relações humanas.

### **2.1 O dispositivo escolar e os modos de produção capitalista da fase industrial**

O modelo de produção conhecido como taylorismo foi concebido pelo engenheiro e economista estadunidense Frederick Taylor (1856-1915) e constituiu em parcelar ao máximo o processo de produção – automobilística, a princípio – de modo a diminuir o tempo da produção e maximizar o processo especializando os trabalhadores e designando a cada um deles somente uma e a mesma tarefa. Assim, o trabalhador não participaria – e sequer conheceria – todas as etapas do processo, exceto o coordenador ou o gerente da produção que exerceria a função de fiscalizar e vigiar os trabalhadores. Apesar de que com o sistema projetado por Taylor, a divisão do processo de trabalho assumiu a centralidade e foi tomada como condição para a produção, ela já ocorria desde o século

XVIII, como apontou Adam Smith, ao explicar a fabricação do alfinete, em seu célebre livro *A riqueza das Nações* de 1776:

Um homem estica o arame, outro o endireita, um terceiro corta-o, um quarto o aponta, um quinto o esmerilha o topo para receber a cabeça; fazer a cabeça exige duas ou três operações distintas e colocá-la é um serviço peculiar, enquanto clarear os alfinetes, um outro; ainda é um serviço específico colocá-los em caixas (...). Portanto dez homens trabalhando faz no dia em torno de quarenta e oito mil alfinetes (...), enquanto um homem trabalhando sozinho, sem ser educado para o ofício, certamente não conseguiria fazer vinte alfinetes, nem mesmo um por dia (SMITH, 1996, p. 4-5).

O método desenvolvido por Taylor em *Organização Científica do Trabalho* (doravante OCT), de 1911 – trabalho inspirado pelos ideais cientificistas e positivistas da época, consistia em 4 princípios fundamentais. O primeiro deles era criar um domínio de saber legitimado pela ciência “[...] provar que a administração é uma verdadeira ciência, regida por normas, princípios e leis claramente definidos, tal como uma instituição” (TAYLOR, 2006, p.23). Os outros princípios estavam diretamente relacionados às atribuições da gerência administrativa, como “selecionar cientificamente, depois treinar, ensinar e aperfeiçoar o trabalhador”; cooperar com os trabalhadores com o fim de estabelecer a harmonia e a cordialidade entre burgueses e operários; estabelecer as responsabilidades entre a direção e os operários para que estes não tivessem que, além de exercer o trabalho físico, ter que pensar ou fazer escolhas no momento da produção, mesmo porque para Taylor os trabalhadores não teriam intelecto suficiente para compreender os métodos científicos “quer por falta de estudo, quer por insuficiente capacidade mental” (TAYLOR, 2006, p. 43).

O controle do tempo, dos gestos e da ordem, vai ser maximizada nas fábricas de modelo taylorista, assim, podemos ver em uma passagem da OCT:

**Primeira** - Encontrar, digamos, 10 ou 15 trabalhadores (preferentemente de várias empresas e diferentes regiões do país) particularmente hábeis em fazer o trabalho que vai ser executado. **Segunda** - Estudar o ciclo exato de operações elementares ou movimentos que cada um desses homens emprega, ao executar o trabalho que está sendo investigado, como também os instrumentos usados. **Terceira** - Estudar, com o cronômetro de parada automática, o tempo exigido para cada um destes movimentos elementares e então escolher os meios mais rápidos de realizar as fases do trabalho. **Quarta** - Eliminar todos os movimentos falhos, lentos e inúteis. **Quinta** -

Depois de afastar todos os movimentos desnecessários, reunir em um ciclo os melhores e mais rápidos, assim como os melhores instrumentos (TAYLOR, 2006, p.86).

Além dessa passagem, há inúmeros trechos onde Taylor se refere aos trabalhadores como bovinos ou bonecos de madeira, sempre ressaltando que um homem inteligente não serviria para as tarefas monótonas das fábricas desenhadas por ele, o trabalhador ideal seria um homem forte e disciplinado (TAYLOR, 2006). A OCT de Taylor é o exemplo, no discurso empresarial capitalista, do que Foucault (1999a) chama de poder disciplinar. Legitimado por um saber que se quer científico, exercendo a vigilância, a classificação dos corpos, têm-se uma rede de exercício de poder nas fábricas.

Assim como no exemplo da fabricação do camponês em soldado, (que vimos no capítulo anterior), o trabalhador, na fábrica taylorista é também fabricado, o seu corpo é moldado para a execução de uma tarefa específica, ele deve respeitar sistematicamente o controle do tempo e deve refletir o menos possível sobre as suas tarefas e atividades diárias no trabalho.

Este investimento político do corpo está ligado, segundo relações complexas e recíprocas, à sua utilização econômica; é, numa boa proporção, como força de produção que o corpo é investido por relações de poder e de dominação; mas em compensação sua constituição como força de trabalho só é possível se ele está preso num sistema de sujeição (onde a necessidade é também um instrumento político cuidadosamente organizado, calculado e utilizado); o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso (FOUCAULT, 1999a, p. 25-26).

Os corpos são produzidos para a utilidade do capitalismo ocidental pela disciplina, pois ela “aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)” (ibidem, 1999a, p. 119).

O modelo de produção fordista, criado pelo também estadunidense Henry Ford (1863-1947) foi estruturado para otimizar o processo de sua própria empresa automobilística, a *Ford Motor Company*. Seu modelo segue o mesmo sistema taylorista - etapas fragmentadas do processo de produção, controle do tempo e da rotina do trabalhador – associado às facilidades das máquinas. Além disso, o fordismo apostava na estratégia do aumento da demanda: quanto mais produtos fossem produzidos em menos tempo, menor seriam os custos com a produção, os preços da mercadoria se tornariam mais acessíveis para o mercado consumidor, e assim, a empresa aumentaria seus lucros.

A corrente positivista, da ordem e do progresso, que também inspirou Taylor e Ford em seus modos de organizar a produção, também penetrou em todas as esferas sociais, chegando à educação. Como já comentamos, Gregolin (2015) nos traz exemplos desses reflexos em seu artigo “O dispositivo escolar republicano na paisagem das cidades brasileiras: enunciados, visibilidades, subjetividades”, mostrando como a disciplina, a partir do controle dos corpos, era realizada nos colégios brasileiros republicanos da época. O objetivo da escola era não só ensinar conteúdos de línguas, ciências e matemáticas, mas estabelecer a ordem, criar corpos dóceis e civilizados. No referido artigo, Gregolin (2015) se remete aos estudos de Foucault que por sua vez analisa, principalmente em sua obra *Vigiar e Punir* ([1975] 1999a), as práticas disciplinares de dispositivos como a fábrica, as prisões e as escolas, como já citamos na seção anterior, mostrando como eles exercem uma grande manipulação sobre o corpo, por meio do controle do espaço, da organização do tempo, da vigilância e da produção de saber. A escola da idade moderna, diferentemente da escola da Idade Média, cuja característica é ter o poder controlado pelo soberano, está pautada na estratégia disciplinar: uma maneira de adestrar as crianças, exercendo poder sobre os seus corpos.

No caso das fábricas, o trabalhador vende a sua mercadoria, isto é, a sua força de trabalho, contida em seu corpo, corpo este moldado ao ofício por meio de treinamento, com a prática de movimentos corporais específicos usados para um maior aproveitamento de tempo e produtividade. Sua atividade está detalhadamente documentada no manual da fábrica e constantemente vigiada pelo responsável pela fiscalização da produção:

É expressamente proibido durante o trabalho divertir os companheiros com gestos ou de outra maneira, fazer qualquer brincadeira, comer, dormir, contar histórias e comédias e mesmo durante a interrupção para a refeição, não será permitido contar histórias, aventuras ou outras conversações que distraiam os operários de seu trabalho; é expressamente proibido a qualquer operário, e sob qualquer pretexto que seja, introduzir vinho na fábrica e beber nas oficinas (FOUCAULT, 1999a, p.128).

Nas fábricas, o tempo para cada movimento é minuciosamente calculado e deve ser seguido à risca. Saberes são produzidos para definir como funciona melhor a produção, para estabelecer o cálculo do tempo e da produtividade com base no movimento e na disposição do corpo. Mas essa lógica também se dá nos colégios, como observado por Gregolin (2015): nas escolas republicanas brasileiras, observa-se uma regularidade na disposição dos corpos e a busca pela obediência aos ideários da época,

momento de transformação social pautado na ordem, na civilidade, na higienização, na saúde e na educação para a construção da vida republicana.

Nas salas de aula, carteiras importadas da Europa e Estados Unidos mantinham o corpo dos alunos na posição correta, prevenindo a escoliose, como era recomendado nos discursos médicos da época. Os cuidados com a saúde levaram à inclusão da ginástica e dos esportes nos currículos escolares. Dentro desse espírito, era preciso cultivar a educação física a fim de obter, pelo controle do corpo, o controle intelectual e moral (GREGOLIN, 2015, p.20).

Havia na escola a aplicação de diversos saberes produzidos (e sendo produzidos no interior dela) para classificar os alunos em gênero e formar o bom aluno, o bom cidadão - higiênico, dócil e civilizado. As atividades realizadas marcavam esses lugares: para os meninos aulas de exercícios militares e economia política, para as meninas, aulas de ginástica e economia doméstica.

As próprias professoras não escapavam às regras normalizadoras da escola:

[...] como modelos para as estudantes, as mestras deveriam também se trajar de modo discreto e severo, manter maneiras recatadas e silenciar sobre sua vida pessoal. Ensinava-se um modo adequado de se portar e comportar, de falar, de escrever, de argumentar. Aprendiam-se gestos e olhares modestos e decentes, as formas apropriadas de caminhar e sentar. Todo um investimento político era realizado sobre os corpos das estudantes e mestras. Através de múltiplos dispositivos e práticas ia se criando um jeito de professora (LOURO, 2007, p. 461).

Tudo na fábrica e nas escolas era milimetricamente calculado e supervisionado, os horários eram fixos e ninguém podia descumpri-los nem deixar de atingir as metas diárias, os movimentos eram premeditados para que não houvesse desperdício de energia corporal e, conseqüentemente, de tempo. Em *Vigiar e Punir* (1999a), Foucault discorre longamente sobre a arquitetura das instituições disciplinares usadas também nas fábricas e nas escolas de modo que fosse possível a circulação da vigilância constante dos agrupamentos dos indivíduos, sejam celas, fileiras ou salas de aula.

O ensino da língua estrangeira nas escolas brasileiras neste período, por consequência, também vai refletir essas estratégias de controle por meio da disciplina dos ideários republicanos da época. O método empregado para o ensino da língua era o chamado Gramática-Tradução ou Método Tradicional, cuja metodologia consistia em apresentar regras gramaticais aos alunos, de acordo com os modelos de línguas dos cânones literários, analisando detalhada e repetidamente as estruturas sintáticas e

morfológicas e decorando listas de vocabulário, para depois aplicar todos esses conhecimentos às atividades de leitura e tradução. A língua era considerada como um sistema fechado e imutável de regras e, também por esse motivo, o seu ensino não estimulava a comunicação em língua estrangeira, pois o objetivo final de seu aprendizado era estimular a “disciplina mental, necessária à formação do espírito” (GALISSON, 1993, p.101).

Embora nesse período predominasse na carga horária da grade curricular das escolas o ensino de latim, outros idiomas considerados “modernos” também eram obrigatórios, como o francês, o inglês e o alemão (RODRIGUES, 2010), mas eram ensinados nos mesmos moldes das línguas clássicas, em que os alunos eram estimulados a ficarem em silêncio, respeitando as regras e os horários do professor para o aprendizado da língua na sequência didática: observar a explicação do professor sobre as regras gramaticais, realizar silenciosamente e repetindo à exaustão os exercícios gramaticais e de tradução com a ajuda da gramática e do dicionário, decorar lista de palavras para adquirir o vocabulário da língua, ler em voz alta para que o professor pudesse corrigi-los. Embora o Método tradicional apontasse que o objetivo do ensino de línguas era tornar o aluno conhecedor de línguas e culturas legitimadas estrangeiras, segundo Cook (2003), essa era uma realidade distante da escola, mas, com esse método, outro objetivo era satisfatoriamente cumprido: o adestramento dos alunos para torná-los não somente bons alunos, mas um bom cidadão obediente, civilizado e cumpridor de regras, assim como o trabalhador da fábrica.

Como podemos observar, os manuais de conduta, a disposição espacial das escolas e das fábricas, as práticas de vigilância e os saberes institucionalizados, relacionam-se com os conceitos de poder disciplinar e de biopoder os quais exploramos no capítulo anterior. Enquanto os trabalhadores e os alunos têm o seu próprio corpo moldado, seja para o trabalho fabril, seja para o bom rendimento escolar, por meio de práticas de vigilância e regras de conduta a serem seguidas, o Estado desenvolve uma série de saberes sobre a vida da população, como por exemplo a legislação sobre a quantidade de horas trabalhadas versus as horas de descanso que ele deve cumprir, quanto deve receber mensalmente para poder consumir, quais disciplinas e conteúdos devem ser ministrados nas escolas, como se dará a disposição dos alunos em salas de aula, etc. e assim, o biopoder vai estabelecendo um padrão de normalidade para controlar todos os aspectos da vida dos homens em sociedade.

Meneguetti e Sampaio (2016) afirmam que as escolas são os lugares por excelência de exemplificação da sociedade disciplinar: o molde dos corpos para exercerem o trabalho produtivo com docilidade, obediência e habilidades. Os autores lembram que Marx também discorria sobre como vinha do sistema fabril o modelo de educação do futuro “[...] que há de conjugar, para todas as crianças a partir de certa idade, o trabalho produtivo com o ensino e a ginástica, não só como forma de incrementar a produção social, mas como único método para a produção de seres humanos desenvolvidos em suas múltiplas dimensões” (MARX, 1996, p. 554). Isso quer dizer que os sujeitos estão sendo produzidos desde a infância para a disciplina do trabalho, ensinados a obedecer às ordens, a cooperar e a serem úteis para o capital.

Além de ampliar a produtividade dos operários nas fábricas e oficinas, a disciplina faz aumentar a produção de saber e de aptidões nas escolas, de saúde nos hospitais e de força no exército, por exemplo. São por esses motivos, principalmente, que Foucault fala em um triplo objetivo da disciplina: ela visa tornar o exercício do poder menos custoso – seja econômica ou politicamente –, busca estender e intensificar os efeitos do poder o máximo possível e, ao mesmo tempo, tenciona ampliar a docilidade e a utilidade de todos os indivíduos submetidos ao sistema (POGREBINSCHI, 2004, p.192).

Silva (1996) explica que, no capitalismo, em todos os modos de organização da produção, a escola passa a ser um reflexo tanto dos objetivos do capital quanto da sua estrutura:

Do modelo da manufatura ao modelo da fábrica taylorista e depois ao modelo da grande corporação toyotista, a premissa é sempre a mesma: a escola não apenas deve estar subordinada aos objetivos econômicos do capital, mas deve, além disso, estar organizada de acordo com a forma de organização capitalista do trabalho predominante no momento. Duplo mandato, dupla correspondência (SILVA, T., 1996, p. 172).

## **2.2 Reestruturação Produtiva do Capital e a Nova Razão do mundo**

A partir dos anos 1970, ocorreram mutações intensas e de ordens diferenciadas no mundo econômico, político e científico e que, em conjunto, mudaram a forma de organização social em todas as esferas, refletindo na educação, no ensino de línguas e na maneira como nos colocamos diante desse conhecimento. Sendo este o centro desta tese – o ensino de línguas estrangeiras - e estando cientes da impossibilidade de um tratamento

aprofundado de todas essas transformações sociais que influenciaram esse campo, dada a complexidade que o envolve, trataremos de expor nesta seção somente o cenário geral mundial a partir da década de 1970, para compreendermos os discursos que vamos nos ocupar mais adiante no contexto brasileiro.

Optamos pelo termo “reestruturação produtiva do capital” como título desse tópico, seguindo a nomenclatura de Antunes (2001), para designar as mudanças sociais, políticas, econômicas, as formas da gestão, os modelos organizacionais de produção, o avanço tecnológico e as relações de trabalho que começaram a se apresentar a partir de meados do século XX, nas sociedades capitalistas, com a crise do padrão de acumulação dos modelos anteriores<sup>8</sup>. E para designar o tipo de racionalidade que emerge a partir dessa reestruturação, optamos pela expressão “nova razão do mundo”, como referência ao termo usado por Dardot e Laval (2009). Estamos de acordo com Silva (2009, p. 296) quando diz que “o Neoliberalismo, toyotismo e teoria do capital humano, são denominações que abrangem alguns dos discursos e práticas que contribuem de forma articulada para a configuração da sociedade contemporânea” e é sobre esses conceitos que nos ocuparemos de forma breve nesta seção.

O sistema de produção do binômio taylorismo/fordismo, caracterizado pela produção e pelo consumo em massa, garantido pela política econômica keynesiana, explodiu, dentre outros motivos, pela crise do petróleo, pela crise de superprodução e pela queda das taxas de lucro causada pelo aumento do preço da força de trabalho - aumento conquistado graças à força dos movimentos sociais e operários da década de 60 (ANTUNES, 1999). No entanto, o capitalismo dispõe de um mecanismo de reorganização poderoso e totalizante, que consegue reinventar-se de suas próprias crises. Tem-se então uma série de fatores que vão contribuir para o seu metabolismo e que vão passar a “abranger alguns dos discursos e práticas que contribuem de forma articulada para configuração da sociedade contemporânea” (SILVA, 2009, p. 296), como o neoliberalismo, que decreta a falência do setor público estatal; o toyotismo novo modelo de produção que instaura novas modalidades de trabalho e que vai fazer emergir e reger uma série de práticas discursivas e não discursivas sobre os trabalhadores; e a teoria do capital humano, máxima materialização do sucesso que a sociedade do controle conseguiu instituir em nossas subjetividades.

---

<sup>8</sup> Vários pensadores que se dedicaram a estudar essas transformações sociais, nomeiam esse período de acordo com a perspectiva na qual centram seus estudos, como capitalismo cognitivo, capitalismo do saber, nova economia, hipercapitalismo etc.

O sistema toyota de produção foi a principal experiência da reestruturação produtiva do capitalismo, criado por engenheiros japoneses para as fábricas automobilísticas. A partir da década de 70 se estendeu rapidamente por todas as fábricas dos países capitalistas “inspirando-se de início da experiência do ramo têxtil, na qual o trabalhador operava simultaneamente várias máquinas, e na experiência dos supermercados norte-americanos” (ANTUNES; DRUK, 2014, p. 15). Esse modo de organização da produção apresenta diferenças consideráveis entre os dois modelos apresentados anteriormente. A primeira característica da diferença entre os modelos é o fato de que a produção passa a depender da demanda e por esse motivo, o trabalho passa a diferir consideravelmente dos modelos de acumulação de mercadorias. Centrando sua produção na demanda, só se produz a quantidade requisitada pela procura e na hora exata (conhecida como princípio *just-in-time*), assim, os estoques são os menores possíveis (sistema *kanban*) e a prática produtiva da empresa passa a atender as exigências individualizadas dos consumidores, diferente da produção em massa da etapa anterior. Seus produtos são caracterizados, então, pela heterogeneidade (ANTUNES, 1999).

No toyotismo, assim como a produção e as mercadorias, o trabalhador deve se tornar flexível, isto é, deve desempenhar múltiplas tarefas e funções dentro da empresa, visando o melhor aproveitamento possível do tempo de produção. Se antes, nos modelos tayloristas/fordistas o trabalho se caracterizava pela fragmentação, individualização, especialização, silêncio e, assim, a ignorância do trabalhador no processo total de funcionamento da produção, no toyotismo, o trabalho se torna integrado, os trabalhadores podem e devem conhecer todas as etapas de desenvolvimento dos produtos e serviços e manter claros os objetivos das empresas para poderem empenhar-se em alcançá-los. O autoritarismo disciplinar presente nos modelos anteriores dá lugar a “uma lógica mais consensual, mais envolvente, mais participativa - em verdade mais manipulatória” (ANTUNES, 1995, p. 118).

O trabalho é realizado em equipe, portanto, a exigência do silêncio dá lugar à valorização da comunicação que passa a ocupar o lugar central do processo produtivo, da produção à distribuição-venda das mercadorias e dos serviços, pois como diria Milton Santos (2000, p. 74), vivemos em "um mundo no qual nada de importante se faz sem discurso". Se antes os trabalhadores tinham que ser mudos para não atrapalhar as atividades mecânicas a eles reservadas, enquanto as decisões ficavam a cargo da gerência, agora os próprios trabalhadores, em equipe, discutem os caminhos da empresa e da produção.

No sistema fordista, a comunicação, quando entrava diretamente na produção, desempenhava um papel perturbador, desestabilizante, de bloqueio da produção. Ou trabalhava-se silenciosamente ou, quando havia comunicação, a atividade produtiva era suspensa. No sistema pós-fordista, ao contrário, a inclusão da comunicação tem um valor diretamente produtivo. A força de trabalho agora, deve saber ‘trabalhar comunicando’ (MARAZZI, 2009, p. 19 apud OLIVEIRA, 2010, p.24).

O princípio taylorista de divisão de responsabilidade entre gerência e trabalhador, previa que era papel daquela o trabalho intelectual de discutir e tomar as decisões necessárias ao bom desempenho da produção para que os trabalhadores não precisassem acumular funções, a eles caberia somente a realização de um tipo de trabalho, o físico e alienado. Agora o próprio trabalhador desempenha o trabalho produtivo e o improdutivo, lhe é conferida a responsabilidade da produção, do controle e das decisões que vão garantir o sucesso da empresa e, para isso, ele deve estar preparado para desempenhar qualquer função.

O que na teoria é vendido como aspectos positivos para o trabalhador, pois este já não passa a ser considerado um “macaco adestrado”, na prática funciona intensificando a exploração da força de trabalho, pois muitas atividades que antes eram necessárias para o funcionamento do fordismo, como inspeção da qualidade, manutenção etc. foram suprimidas por não constituírem trabalho produtivo, ou seja, não criarem valor pela mais-valia. A partir deste modelo todas essas funções são acumuladas no próprio trabalhador produtivo. Esse acúmulo de funções, cada vez mais intensificadas, devido a supressão dos postos de trabalho, aumentou o número de doenças ligadas ao stress, conforme apontam alguns ergonomistas e médicos do trabalho (ABRAMIDES; CABRAL, 2003).

Segundo Antunes,

Os operários tinham se mostrado capazes de controlar diretamente não só o movimento reivindicatório mas o próprio funcionamento das empresas. Eles demonstraram, em suma, que não possuem apenas uma força bruta, sendo dotados também de inteligência, iniciativa e capacidade organizacional. Os capitalistas compreenderam que, em vez de limitar a explorar a força de trabalho muscular dos trabalhadores, privando-os de qualquer iniciativa e mantendo-os enclausurados nas compartimentações estritas do taylorismo e do fordismo, podiam multiplicar seu lucro explorando-lhes a imaginação, os dotes organizativos, a capacidade de cooperação, todas as virtudes da inteligência (1999, p.44-45).

São criados os chamados Círculos de Controle de Qualidade, (doravante CCQ), grupos onde os trabalhadores propõem sugestões, traçam “metas” e caminhos para os possíveis problemas. O intuito dos CCQ é diminuir os custos e aumentar a produtividade das empresas, investindo na cooperação dos funcionários, que também passam a ser chamados de “colaboradores”. Essa forma organizacional se apresenta discursivamente com características positivas para os trabalhadores, onde se tem um “trabalhador mais qualificado, participativo, multifuncional, polivalente” (ANTUNES, 2002, p. 24) e cria uma sensação de satisfação no trabalho. O termo “qualidade” entra para a ordem do discurso empresarial e trabalhista e, além dos CCQ, as mercadorias passam por inspeção da qualidade, as empresas recebem o certificado de qualidade ISO, os profissionais só são contratados se forem qualificados, etc.

Há, no entanto, uma contradição na emergência do discurso da “qualidade”, já que os produtos passam a ter sua vida útil diminuída para aumentar a velocidade da sua troca. Segundo Mézaros, o capitalismo é “inimigo da durabilidade dos produtos; ele deve inclusive desencorajar e mesmo inviabilizar as práticas produtivas orientadas para a durabilidade, o que o leva a subverter deliberadamente sua qualidade” (apud ANTUNES, 2002). Sob o discurso da qualidade total escondem-se o desperdício e a destrutividade do meio ambiente e da vida humana, característica principal desse sistema, segundo o autor (ibidem). Como viemos afirmando neste capítulo, o discurso do capitalismo permeia todas as esferas da vida social, assim, também o discurso da “qualidade total” chega à educação, como veremos mais adiante.

Esse período também pode ser caracterizado pela revolução tecnológica, sobretudo na informática e nas telecomunicações. Isso facilitou consideravelmente as operações do capital em diferentes países, incrementando o surgimento de empresas multinacionais e também alterando as relações de trabalho, já que o capital precisa cada vez menos de trabalho de produção material. De acordo com Maurizio Lazzarato (2006), em todos os tipos de capitalismo, sempre houve a relação entre tecnologia, saber e capital, o que mudou foi o tipo de tecnologia e o tipo de saber, eles foram ampliados para tudo o que concerne ao trabalho da mente, como as formas de comunicação, onde o conhecimento das línguas estrangeiras tem um papel fundamental.

No entanto, estamos de acordo com o professor Antunes (2002), quando defende que apesar dessas transformações na relação do trabalho, a força de trabalho humana não foi extinta, nem com ela a classe trabalhadora. Segundo Lazzarato “o capitalismo cognitivo convive com o capitalismo clássico, a fábrica, o serviço. E há conflito entre os

dois. Inclusive entre as subjetividades diferentes que vivem com capitalismo diferentes” (2006, não paginado). Os produtos materiais seguem existindo, pois a essência do capitalismo é a exploração da força humana como fonte de valor, mas agora a produção ficou muito mais unida ao trabalho intelectual e criativo, ainda que essa conjuntura difira entre os tipos de indústria e empresa e entre os diferentes países. A obsessão do taylorismo pela racionalização do trabalho mecânico, que levava à substituição do humano pela máquina, deu lugar à racionalização dos processos mentais que não fez a completa substituição, como se imaginaria com o avanço da tecnologia, mas levou o homem e a máquina a uma fusão íntima e completa (SANTOS; SILVA; FERREIRA, 2010).

Embora essas características toyotistas sobre o trabalho esteja na ordem do discurso empresarial, muitos dos trabalhadores ainda são submetidos à disciplina e às medidas fordistas, e se encontram excluídos dos discursos que envolvem a preocupação pelo capital cognitivo e humano (teoria da qual falaremos posteriormente), sem contar a mão de obra escrava que continua a existir em sua forma clássica, mas também por meio de trabalhos extremamente precarizados e informais. No entanto, essa precarização não é exclusiva à mão de obra clássica, escravagista, fordista, taylorista, mas os trabalhadores que se enquadram no formato toyotista, também enfrentam graves problemas em relação aos seus direitos. Essa precarização surge em nossa sociedade atual a partir de diferentes medidas políticas, como afrouxamento da CLT<sup>9</sup>, as reformas da previdência e as reformas trabalhistas, flexibilização do trabalho e terceirizações de serviços e de produção. Enquanto nas fábricas fordistas, aproximadamente 75% da produção era realizada na e pela própria fábrica, hoje esse número não ultrapassa os 25%, sendo os outros serviços relegados a empresas “terceirizadas”, fato que, se antes era uma prática de exceção, agora tornou-se a regra.

Os setores comumente terceirizados nas empresas privadas eram as atividades de limpeza, segurança e transporte, hoje, assiste-se uma terceirização generalizada e que não

---

<sup>9</sup> Consolidação das Leis do Trabalho. Lei criada no governo de Getúlio Vargas no dia 1 de maio de 1943, durante o período conhecido como Estado Novo (1937-1945). A CLT de 1943 e até então válida, previa que a jornada brasileira de trabalho é de 8 horas diárias ou 44 semanais, sendo que as horas extras diárias não podem ultrapassar duas horas. Com a reforma trabalhista proposta em 2017, é permitida a jornada de até 12 horas, em turnos 12x36 e compensação das horas pelo banco de horas, todas essas novas disposições poderão ser negociadas com os empregadores. O trabalho intermitente passa a ser liberado, o que no discurso aparece como flexibilização do trabalho, ou seja, não há mais aquela quantidade de horas a ser cumprida, na prática funciona da seguinte maneira: o trabalhador fica à disposição da empresa, sendo contactado somente quando a demandada assim exigir, assim, a empresa se exime de pagar pelas horas que o trabalhador não estivesse em serviço. Esse é o tipo de trabalho sem jornada “O período de inatividade não se considera como tempo de serviço à disposição do empregador”. Disponível em: <http://www.guiatrabalhista.com.br/tematicas/contrato-de-trabalho-intermitente.htm>. Acesso 20 mai. 2018.

atinge somente o setor privado. As instituições públicas, inclusive as educativas estão incorporando as políticas das terceirizações de serviços, como falaremos mais adiante no caso escolar e no caso específico do ensino de línguas estrangeiras.

A terceirização é uma das características do trabalho informal, que como aponta Antunes e Druck (2014) “não é sinônimo de precariedade, mas sua vigência expressa formas de trabalho desprovido de direitos e, por isso, encontra clara sintonia com a precarização” (p. 16). Na prática, a empresa terceirizada (que pode ser uma cooperativa, uma PJ<sup>10</sup>, uma ONG) media a contratação da empresa contratante e os trabalhadores subcontratados. Dessa forma, a contratante deixa de se responsabilizar pelos custos de cada trabalhador, como os direitos trabalhistas e sociais exigidos pela CLT, mas continua responsável pela gestão desses trabalhadores. Convivem, então, no cotidiano do trabalho, a mão de obra contratada diretamente pela empresa e os terceirizados, flexibilizados, *freelancers* etc., que trabalham mais e recebem menos, estão mais sujeitos a acidentes de trabalho e têm a legislação que protege os seus direitos mais facilmente burlada, gerando alta rotatividade de trabalhadores<sup>11</sup>. Tudo isso contribui para a falta de identificação com os sindicatos, e conseqüentemente menos organização política, sem contar os problemas de saúde que ninguém consegue identificar em qual ambiente de trabalho ele foi desencadeado.

Antunes e Alves (2004) vão dizer que com o toyotismo surgem novos “mecanismos de envolvimento no interior da fábrica moderna” (p.342), que seriam as formas como o capitalismo se apropria da dimensão subjetiva humana de forma integral, ultrapassando as esferas analisadas por Foucault (1999a) quando analisa os dispositivos da sociedade da disciplina, como prisões, escolas, asilos. A partir do modelo de reestruturação produtiva do capital, a maneira como a subjetividade é capturada pelo capitalismo, marca a transição de uma sociedade disciplinar para a sociedade de controle. Assim, busca-se o consentimento e a própria participação dos trabalhadores de viabilizar o projeto do capital. O modelo de poder disciplinar passa a ser considerado mais caro para as empresas e para as instituições e pode ser substituído pelo modelo da sociedade de controle.

---

<sup>10</sup> PJ seria um tipo de profissional que possui CNPJ, ou seja, é cadastrado como uma pessoa jurídica, sendo um prestador de serviços para outra empresa.

<sup>11</sup> Essas afirmações estão em Antunes e Drucks (2014), devidamente citado, mas são dados da Pesquisa de Emprego e Desemprego (PED), da Dieese-CUT (2011).

Como vimos no capítulo anterior, vivemos na sociedade do controle, onde não são mais necessários os castigos do corpo, nem os confinamentos, nem as fiscalizações das sociedades disciplinares. Ao lado da dominação da classe dominante sobre a classe dominada, além da exploração do homem pelo homem, há também em jogo o poder biopolítico, um regime subjetivo que produz os seus efeitos nos corpos dos indivíduos (GREGOLIN, 2015).

Nas empresas, além das câmeras (mediação que substituiu a figura do supervisor), existe uma certa vigilância entre os próprios ‘colaboradores’, já que o sucesso da empresa depende de toda a equipe e também pela competição naturalizada entre eles. Aqui destacamos o termo “colaborador” porque, como observa Alves (2004) ao usar esse termo em vez de funcionário ou empregado, oculta-se a relação de poder, afinal, o termo colaborador instaura sentidos de igualdade entre capitalista e assalariado, o que efetivamente não ocorre.

Além disso,

[...] não bastará que respeite as regras, que não erre; como almeja a superação constante de metas que são sempre restabelecidas, como se preocupa com os problemas da produção e de sua carreira de forma preventiva, terá de acertar sempre, procurar trabalhar da melhor maneira possível. Dessa forma, as regras não precisam ser rígidas; assim como para os neoliberais o jogo econômico deve ser livre, também no processo produtivo caberá ao trabalhador empresário-de-si buscar as melhores formas de agir, aumentando sua produção, de modo que a câmera de vigilância, em última instância, nem precisa estar ligada. O medo tem grande resultado no controle. Assim como ninguém está livre do risco da loucura e os psiquiatras guardam a sociedade de uma ameaça geral e permanente, os especialistas da economia, mas também os ‘gurus’ da gestão, prescrevem as receitas que devem ser seguidas para se proteger contra as ameaças do desemprego. O discurso da gestão é totalmente voltado para a ameaça de a empresa sucumbir junto com seus ‘colaboradores’. A Toyota já cunhou lemas como: ‘proteja a empresa para proteger a sua vida’ (SILVA, 2009, p. 293).

É um controle tão permanente que acaba mesclando, nas mentes humanas, o tempo de trabalho e o tempo livre, sob o termo “flexibilização”, estratégia discursiva que tira a ênfase da totalização do tempo de trabalho de modo a conseguir o consentimento do trabalhador, transformando as suas condutas para que eles se adequem às exigências do mercado de trabalho. Essa conjuntura dita a relação entre o capital e a vida das pessoas, como elas pensam, como sentem, o que discursivizam e como elas criam modelos de condutas sobre as suas vidas, seu tempo livre, seus estudos, como veremos na teoria do capital humano (próxima seção). Diante dessa nova configuração do capital e das relações

sociais, nas quais as línguas têm um papel significativo, elas passam a ser capitalizadas, como mercadorias e como meios de produção e, assim, são atravessadas por discursos que por sua vez vão construindo novas subjetividades para os sujeitos.

## 2.2 A nova razão do mundo: o neoliberalismo

Devemos ainda mencionar que além de todas essas características que envolvem o mundo laboral, o Estado de Bem-estar que fazia parte da equação fordismo-keynesianismo, também deu lugar a um estado de princípios neoliberais, mais acentuadamente a partir da década de 1990. O neoliberalismo é de difícil definição, podendo ser encarado como uma política econômica, como uma nova forma de capitalismo, como um discurso e/ou como uma ideologia etc. (HOLBOROW, 2012). Ainda segundo o autor, “uma das coisas mais mistificadoras sobre o neoliberalismo é a maneira como parece combinar as percepções da realidade com a própria realidade<sup>12</sup>” (ibidem, p. 16) e isso se dá no plano do discurso, por isso tantos trabalhos de Análise do Discurso, sobretudo daquela que se intitula Análise Crítica do Discurso, colocam como o centro do seu objeto o discurso neoliberal.

O termo neoliberalismo já havia sido definido em 1938, em Paris, pelos economistas austríacos Ludwig von Mises e Friedrich Hayek, que defendiam que o Estado não deveria intervir na economia, pois o próprio mercado seria capaz de se autorregular (PAULANI, 1999). Essa doutrina, por sua vez, nasce com o pensamento de John Locke, no século XVII, e está, primeiramente, ligada à filosofia dos direitos naturais e à política:

[...] prega a tolerância política e religiosa, exige o direito de defesa contra o arbítrio e mostra-se coerente com a visão de mundo que advoga que os homens nascem livres, tanto quanto nascem racionais. Trata-se, nessa medida, de um desdobramento da grande transformação que dá origem ao pensamento moderno e que coloca, no primeiro plano, o homem e o desmesurado poder da razão com que foi brindada sua natureza. [...] Locke via a relação entre o estado e o indivíduo, não como uma relação entre governantes e governados, mas como um pacto social estabelecido entre homens igualmente livres e que tinha por objetivo preservar os direitos naturais, dentre os quais encontrava-se, para ele, não apenas o direito à vida e à liberdade, mas também o direito à propriedade de bens materiais. Este último, apesar de não inato (como o direito à vida e à liberdade), seria, tanto quanto os dois primeiros,

---

<sup>12</sup> Tradução livre do original “One of the most mystifying things about neoliberalism is the way in which it appears to merge perceptions of reality with reality itself”.

natural (porque legitimado pelo trabalho) e, nessa medida, anterior à própria sociedade civil (PAULANI, 1999, p.116).

Esse ideário de liberdade como natureza humana vai ser interpretado por muitos pensadores, como Adam Smith no século XVIII, Rousseau, Ricardo, John Stuart Mill e também por muitos economistas ao adaptarem esses princípios na economia, os ajustando a serviço do capitalismo. Não é de nosso interesse retomar essas propostas liberais e seus matizes, pois devemos centrar a nossa linha de raciocínio no ressurgimento desses princípios na fase de reestruturação do capital, mais especificamente ao redor dos anos 1970 (ibidem).

A escola austríaca, que tentava esboçar o plano de neoliberalismo na década de 30, não obteve sucesso como teoria econômica, pois as ideias que estavam tentando provar, de não intervenção estatal, não condizia com a realidade da época - o keynesianismo reinava absoluto e o capitalismo vivia sua fase dourada nos países capitalistas centrais, fazendo com que os ideais neoliberais fossem retomados somente na década de 1970, impulsionados pelos economistas da Escola de Chicago, cuja figura central é Milton Friedman. Para esses economistas, um forte fator que havia contribuído para a crise do capital provinha da força dos sindicatos e dos movimentos sociais que pressionavam o Estado por maiores salários e “gastos” sociais. Assim, a solução para a crise seria um Estado forte o bastante para controlar os gastos públicos, para reduzir os impostos para aqueles que possuíam rendas altas e para romper com os pactos estabelecidos com os trabalhadores, mas ao mesmo tempo, um Estado fraco, que não pudesse interferir na lógica do mercado.

Essa lógica apostaria na restauração da faixa natural de desemprego, pois, assim, além de enfraquecer os sindicatos, haveria um exército reserva de trabalhadores para assumirem os postos de trabalho quando necessário, o que ocasionaria também a baixa remuneração dos que, por sorte, fossem selecionados a uma vaga de emprego. O neoliberalismo também prega a dispersão geográfica da produção, a diminuição da vida útil dos produtos, um sistema financeiro autônomo, mais desregulamentação, privatização generalizada dos serviços públicos e dos direitos dos cidadãos (NEVES, 1997; HOLBOROW, 2012). Outro princípio defendido pelo neoliberalismo, que tem suas origens, como vimos, nas teorias Lockianas, é a questão da liberdade individual, que se converte, por exemplo, no discurso que conhecemos hoje como meritocracia. O liberalismo na busca pelo reconhecimento e proteção das liberdades individuais, vai criticar a ideia de que a linhagem e, portanto, o nepotismo, determine o destino das

pessoas. Assim, sendo livre, o ser humano também deve sê-lo no desenvolvimento de suas capacidades por si mesmo, sem nenhum tipo de limitação externa, sendo o único obstáculo a falta de vontade dos indivíduos, desresponsabilizando a sociedade da situação de exclusão dos sujeitos, como se todos tivessem as mesmas oportunidades.

Em *O caminho da servidão* de 1976, Hayek se preocupava em demonstrar que qualquer forma de intervenção estatal ou da ideologia do coletivismo iria trazer riscos à liberdade individual, o que acarretaria na imposição de governos autoritários.

Se o homem comum não afirma na sua vida cotidiana o valor da competição, se a sociedade não aceita as enormes possibilidades modernizadoras que o mercado oferece quando passa a atuar sem a prejudicial interferência do Estado, as conseqüências - defendia o intelectual austríaco [Hayek]- são nefastas para a própria democracia: os piores serão os primeiros, o totalitarismo aumentará e a planificação centralizada tomará conta da vida das pessoas, impedindo-lhes de expressar seus desejos individuais, sua vocação de melhora contínua, sua liberdade de escolher. Hitler, Stalin e Mussolini não expressavam um ocasional desvio totalitário na história dos povos europeus, eram o espelho onde deveriam mirar-se aqueles líderes políticos que ainda confiavam na suposta eficácia da planificação estatal centralizada (GENTILI, 1996, p. 13).

O neoliberalismo redefine os cidadãos como empreendedores e consumidores, não só de mercadorias, mas também de direitos. Emergem assim discursos que pregam que se você não tem trabalho, é porque não foi um bom empreendedor, se não consegue pagar as suas contas, provavelmente você foi imprudente, se não fala inglês para estar preparado para o mercado, é porque não aproveitou a oportunidade quando pôde estudá-lo, já que é matéria obrigatória em todas as escolas brasileiras. Essa ideia de mérito é cada vez mais exacerbada desde o período da reestruturação do capital e vai ter a escola como a principal receptora e reprodutora dos discursos meritocráticos (CHAUÍ, 2001), como veremos mais adiante em nossas análises.

Segundo Antunes (2001), o modelo social-democrático, que sustentou o estado de Bem-Estar social vem dando lugar acentuadamente ao neoliberalismo, “privatizante e anti-social” (p.37). Até mesmo a saúde e o lazer são pensados não em função da vida do homem, mas em função do trabalho. Foucault, em 1979, já discorria sobre o acoplamento da máquina humana do trabalho "ora, é evidente que não temos que pagar pelo corpo que temos, ou que não temos que pagar para ter o equipamento genético que é nosso. Isso não custa nada. Sim, não custa nada - enfim, vai saber..." (FOUCAULT, 2008b, p. 313).

Trata-se, portanto, de uma aguda destrutividade, que no fundo é a expressão mais profunda da crise estrutural que assola a (des)sociabilização contemporânea: destrói-se força humana que trabalha; destroçam-se os direitos sociais; brutalizam-se enormes contingentes de homens e mulheres que vivem do trabalho; torna-se predatória a relação produção/natureza, criando-se uma monumental “sociedade do descartável”, que joga fora tudo que serviu como “embalagem” para as mercadorias e o seu sistema, mantendo-se, entretanto, o circuito reprodutivo do capital (ANTUNES, 2001, p.38).

Outra característica do neoliberalismo, apontada por Pablo Gentili (1996) é que além de ter conseguido louvavelmente transformar a dinâmica econômica e política, o neoliberalismo também obtém sucesso na esfera discursiva, justamente a que mais nos interessa neste trabalho, e ideológica (para usar os termos do autor) na sociedade, graças a uma poderosa estratégia de criação e difusão de sentidos que fornecem coerências aos seus projetos, por exemplo a retórica argumentativa dos seus defensores intelectuais, geralmente ocupando a posição de sujeitos autorizados: políticos com cargos importantes, economistas, jornalistas e, é claro, um grande aparato midiático que veicula esses discursos à população.

Segundo Silva (1996), o neoliberalismo se apoia numa série de estratégias retóricas. A primeira delas é a demonização do setor público e a santificação do setor privado: “o mercado e o privado são tomados como modelos de tudo o que é bom e eficiente, enquanto o estatal e o público são vistos como exemplares de tudo o que é ruim e ineficiente” (p. 168). Como vimos, essa é uma estratégia recorrente, quando os governos neoliberais assumem o poder, deixam de investir e, dessa forma, precariza-se o setor público. Assim, instala-se uma memória discursiva de que os serviços oferecidos por esse setor são de péssima qualidade e que só se sujeitam a ele quem não pode pagar por um serviço melhor e, em seguida, o próprio estado oferece como contrapartida a solução: privatização dos serviços com o consenso da população.

A análise neoliberal do social se afasta das relações de poder e da desigualdade e coloca-se ênfase no gerenciamento dos recursos. Há a culpabilização das vítimas, ou seja, a pobreza é justificada pela incompetência dos que dela participam, ou por más escolhas ou por falta de esforço, como vimos com o discurso da meritocracia. Investe-se na estratégia de naturalizar as condições sociais, deshistorizando os problemas estruturais de dominação, apagando a memória tanto dos processos de subjugação quanto dos de resistência, e recontextualizando o léxico das lutas democráticas. É o caso por exemplo dos termos “qualidade”, “cidadania”, “competência”, “reforma”, “reestruturação”,

“modernização”, “flexibilização”, que serão recorrentes nos enunciados produzidos pelo discurso neoliberal, assumindo uma nova roupagem.

Os primeiros governantes a aderirem fortemente aos princípios neoliberais foram Margaret Thatcher, no Reino Unido, Ronald Reagan nos Estados Unidos e, na América Latina, a experiência teve início no Chile durante a ditadura de Augusto Pinochet. Mas é a partir da década de 90, que se tornou política oficial de muitos países, desde os mais conservadores aos mais progressistas. Na América Latina e, portanto, no Brasil, o Consenso de Washington<sup>13</sup> (doravante CW), ocorrido em 1989, foi decisivo no que se refere às políticas neoliberais.

O pensamento neoliberal coincide também com a globalização e organizações intergovernamentais financiando e, portanto, influenciando as decisões políticas e econômicas de vários países, especialmente os do “sul global”. Essas organizações, tais como FMI e Banco Mundial, haviam sido criadas em 1944, em um encontro em Bretton Woods, ambas organizações existiam para fornecer financiamento aos países associados para que esses pudessem se restaurar da Segunda Guerra Mundial e para auxiliar no desenvolvimento dos países subdesenvolvidos, como é o caso da América Latina. Essa conferência vai marcar os Estados Unidos como liderança capitalista e fiadores desse sistema de “estabilização econômica”, estabelecendo o dólar como novo padrão monetário (MARTÍNEZ RANGEL; REYES GARMENDIA, 2012).

O Brasil recorreu ao FMI muitas vezes durante a década de 70 e 80, em plena ditadura militar, o que levou o território a uma crise da dívida (ibidem). Holborow resume as consequências das intervenções dessas instituições:

Como resultado, os países endividados do Sul Global foram forçados a reduzir seus serviços públicos e entregar seus mercados e recursos às corporações multinacionais. É verdade, também, que houve uma mudança na política monetária pelo Banco da Reserva Federal dos EUA, que em 1979 elevou as taxas de juros em benefício dos credores. O setor financeiro, depois disso, cresceu até proporções inimagináveis uma década antes, atraindo industriais mais velhos para sua complexa rede de instrumentos financeiros e parecendo tornar-se a encarnação do neoliberalismo em si (Callinicos, 2010). O Consenso de Washington e os mercados monetários eram os modelos globais do neoliberalismo e o inglês cada vez mais sua língua. O inglês tornou-se o meio para muitas das novas indústrias de serviços, como processos de negócios e terceirização de informações, ou centros de atendimento, e o inglês foi identificado no coração da globalização (HOLBOROW, 2012, p. 16).

---

<sup>13</sup> Encontro com políticos e economistas das grandes potências para a discussão do conjunto de medidas de ajustes macroeconômicos nos países subdesenvolvidos.

De acordo com o CW, a América Latina precisava de um modelo econômico aberto e estável, por isso indicava que os países aderissem à políticas de liberalização financeira, de comércio e de investimento externo direto; privatizações; direitos de propriedade; desregulação; reforma fiscal etc. Em outras palavras, propunha um corte nos gastos públicos com serviços sociais, incentivava as políticas voltadas ao exterior e não às necessidades do mercado interno, o que viria a ocasionar a dependência financeira estrangeira. Para evitar contrair dívida, os países deveriam aceitar que investimentos estrangeiros de países centrais do capitalismo passassem a cuidar de aspectos que seriam obrigação do Estado, por exemplo, deveriam privatizar as empresas estatais que, com a desregulação, seriam facilmente vendidas para entidades estrangeiras. Essas seriam as condições fundamentais para que os países conseguissem renegociar a dívida externa e continuar dependentes de capital financeiro estrangeiro, como os financiamentos do BID<sup>14</sup> ou BIRD, na execução das obras públicas. Todas essas doutrinas foram publicadas em 1990, em um artigo escrito pelo economista britânico John Williamson. Reproduzimos a seguir o resumo dos princípios do CW em relação ao papel do Estado, da globalização e da distribuição de renda:

**Sobre o papel do Estado:** dado que o setor privado gestiona os recursos com mais eficiência que o setor público, os governos devem diminuir o Estado a sua mínima expressão e deixar nas mãos do setor privado, a maior parte de sua gestão ainda quando se trate de “serviços universais” (como o acesso à água potável ou à eletricidade). O Estado deve ser um mero facilitador dos negócios do setor privado (estabilidade), um regulador ocasional dos excessos do mercado (programas de alívio da pobreza e proteção do meio ambiente) e um garantidor da paz social (governança). **Sobre as vantagens da globalização:** as economias dos países devem internacionalizar-se a todo custo. Deve-se abrir fronteiras ao capital, atrair o máximo de investimento estrangeiro, tratar que a produção doméstica saia ao exterior e as empresas estrangeiras se instalem em território nacional. Em uma palavra, há que se transnacionalizar. A estrangeirização das economias, longe de ser um problema para os países empobrecidos, os capitalizará ao mesmo tempo em que os fornecerá a tecnologia que carecem. **Sobre a distribuição:** a presença dos polos de desenvolvimento e das elites prósperas desencadearão um processo de “cascata de riquezas” provenientes desses polos para as classes menos favorecidas (LLISTAR, 2003, p. 11, grifos meus)<sup>15</sup>.

<sup>14</sup> BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento; BIRD Banco Internacional para a Reconstrução e Fomento.

<sup>15</sup> Tradução livre do espanhol: *Sobre el papel del Estado: dado que el sector privado gestiona más eficientemente los recursos que el sector público, los gobiernos deben disminuir al Estado a su mínima expresión y dejar en manos del sector privado la mayor parte de su gestión aun cuando se trate de*

Ainda segundo o autor, os países que quisessem se livrar do estigma do subdesenvolvimento deveriam seguir à risca as instruções do CW, e o aqueles países que não quisessem “se veriam obrigados a fazê-lo” (ibidem, p. 11). Essas instruções têm caráter radicalmente neoliberal e, o que ao início eram instruções para a América Latina, inspirou muitos outros tratados como o da União Europeia, o TLCAN<sup>16</sup>, ALCA<sup>17</sup> etc.

Segundo Novaes (2008), as propostas do CW foram discursivizadas pelos políticos, economistas e pelo empresariado da América Latina, como sinônimo de modernidade.

Entretanto, para implementar, de modo mais contundente, a inserção do Brasil na “modernidade” eram “necessários” a abertura comercial e financeira da nação ao capital internacional, a flexibilização das leis trabalhistas, o enxugamento do Estado via privatizações, demissões voluntárias, etc. O discurso tinha como meta “o fim da era Vargas”, um evidente abandono da política desenvolvimentista-nacionalista. Para Cano (2000), tanto na campanha quanto em seu mandato, FHC teve o apoio crucial da mídia, em que o aplauso (e a omissão) predominou, e a crítica tornou-se rara (NOVAES, 2008, p.8).

No Brasil, as políticas neoliberais foram estritamente aplicadas durante os governos democraticamente eleitos da década de 1990, desde o governo Collor, quando iniciou a abertura econômica, passando pelo governo de Itamar, com a privatização da EMBRAER e, finalmente, com mais destaque, no governo FHC, cujas atividades de privatização foram aceleradas, como por exemplo, o setor de telecomunicações (TELEBRAS), a Companhia Vale do Rio Doce e a privatização de bancos estaduais<sup>18</sup>. A princípio, o Brasil vivenciou um grande crescimento econômico, mas com grande

---

*"servicios universales" (como el acceso al agua potable o a la electricidad). El Estado debe ser un mero facilitador de los negocios del sector privado (estabilidad), un regulador ocasional de los excesos del mercado (programas de alivio de la pobreza y protección del medio ambiente) y un garante de la paz social (gobernanza). **Sobre las ventajas de la globalización:** las economías de los países deben internacionalizarse a toda costa. Hay que abrir fronteras al capital, atraer el máximo de inversión extranjera, tratar que la producción doméstica salga al exterior y las empresas extranjeras se instalen en territorio nacional. En una palabra, hay que transnacionalizarse. La extranjerización de las economías, lejos de ser un problema para los países empobrecidos, los capitalizará al tiempo que se les suministrará la tecnología de la que carecen. **Sobre la distribución:** la presencia de los polos de desarrollo y de las élites prósperas desencadenará un proceso de "cascada de riquezas" desde estos polos hasta las clases menos favorecidas.*

<sup>16</sup> Tratado de Livre Comércio da América do Norte.

<sup>17</sup> Área de Livre Comércio das Américas.

<sup>18</sup> A chegada do Partido dos Trabalhadores ao poder, apesar de haver se constituído como um realinhamento da política externa, não constitui um rompimento com esses ideais, mas caracterizou-se por um fluxo cada vez maior de doação e um decrescente de recebimento de doações.

desigualdade na distribuição de renda, altos índices de desemprego ou subemprego e contraindo uma grande dívida externa com o FMI. Em outras palavras, o milagre do desenvolvimento não só não aconteceu como só serviu para submeter os países da América Latina a exigências políticas e econômicas que os deixaram mais dependentes dos organismos financeiros internacionais e enriquecer os bancos estrangeiros, as empresas transnacionais e os países capitalistas centrais (SILVA, M., 2005).

A expansão do capital financeiro em busca de mercados levou os donos do capital a instalar-se por toda parte, e, nessa saga desconsideraram a história, a identidade, a cultura e as necessidades da população local, mas geraram outras demandas. Os homens de negócio exigiram dos países tomadores de empréstimos a aplicação de um programa de ajuste estrutural único e secundarizaram os diferentes graus de desenvolvimento, os estágios industriais, as características regionais da economia, os recursos ambientais, as necessidades sócio-educacionais e as diferenças culturais, geográficas, étnicas e religiosas (ibidem, p. 256).

A Constituição Brasileira de 1988 é o documento jurídico que mais se aproximou de uma representação dos ideários do Estado de bem-estar social no Brasil, instituindo a educação como direito e a proteção jurídica aos trabalhadores tais como jornada de trabalho reduzida, licença maternidade e paternidade, direito de greve etc., porém, essa constituição foi, já na década de 90, constantemente alterada por meio de Medidas Provisórias e emendas de caráter neoliberal. Anos depois do CW, o balanço dos especialistas, inclusive daqueles que propuseram as instruções, foi o reconhecimento de que o projeto foi insuficiente ou incompleto e sugeriram que, em vez de abandoná-lo, o Brasil deveria aprofundar as reformas (SILVA, M., 2005). As críticas a esses programas de ajuda externa são claros: se o Brasil - ou a Argentina, países considerados como os melhores alunos desses pacotes de medidas de financiamento externo -, que seguiu à risca todas as instruções, só aumentou as desigualdades e vive hoje uma “crise econômica”, a conclusão a que se chega é que essas medidas não funcionam. E elas não funcionam justamente porque o seu fracasso contribui para o lucro dos países financiadores (ibidem).

A educação no Brasil, não escapou dessas medidas, pelo contrário, é nesse setor que o capital estrangeiro tem encontrado grande fonte de riqueza, tanto no ensino superior como no ensino básico, como veremos mais adiante em nossas análises, fundamentalmente no capítulo 4, na seção 4.3. No governo FHC (1994 – 2002), os créditos consentidos à educação também integraram os projetos econômicos das instituições internacionais de financiamento, como fardo da dívida externa, sobretudo

com o Banco Mundial, que elaborou uma proposta educativa afirmando que “o investimento em educação seria a melhor forma de aumentar o recurso dos pobres” (SILVA, M., 2005, p. 79).

Florestan Fernandes (1992 apud ROMAN, 1999), chamou a atenção para esse fato de que com a ascensão do neoliberalismo no Brasil, cresceu também um discurso mistificador em relação à educação:

As elites das classes dominantes descobriram que só a educação salva o Brasil. Empresários, políticos e até os agentes mais gananciosos da mercantilização do ensino apregoam sua descoberta: o segredo da privatização, da modernização e da retomada do desenvolvimento está na educação" (FERNANDES, F., 1992 apud ROMAN, 1999, não paginado).

Veremos que essa preocupação declarada com a educação encerra intenções que vão ao encontro dos objetivos da fase de reestruturação produtiva do capital, para que esse sistema continue tendo êxito (ROMAN, 1999). Ao longo das análises realizadas neste trabalho retomaremos, no capítulo 4, ao analisar as materialidades que compõem o nosso corpus, sequências discursivas (SDs) que se acumulam à mesma FD que integram o documento do Banco Mundial “Prioridades e Estratégias para a Educação”: a FD do neoliberalismo e as estratégias empreendidas pelas políticas neoliberais para a educação, dando ênfase especial às questões que envolvem o ensino de línguas estrangeiras.

O discurso da ordem na sociedade de informação<sup>19</sup>, que como vimos também pode ser chamada de sociedade do conhecimento ou sociedade da cognição, diz que quanto maior o investimento em capital humano, maior o retorno em capital econômico. Neste sentido, deduz-se que a educação, como a maior fonte de capital humano, deva estar ancorada em uma perspectiva também econômica, instrumentalizada a serviço do mercado (VILLALOBOS MONROY; PEDROZA FLORES, 2009).

Essa ideia é retomada por economistas do momento, mas tem suas primeiras discursivizações com os economistas da Escola de Chicago, na década de 1960, como por exemplo Theodore W. Schultz. Começa-se a perceber, já nessa época, que a escolaridade, cursos, palestras, gastos médicos etc. também eram um tipo de capital na medida em que

---

<sup>19</sup> Com a internacionalização econômica (ou globalização), as novas tecnologias da informação e comunicação (TIC), as mídias, as redes sociais etc. surgem diferentes nomenclaturas no estudo do diagnóstico do capitalismo, como capitalismo cognitivo, hiperindustrial, pós-industrial, sociedade da informação, sociedade do conhecimento/do saber, aldeia global, política centrada no neoliberalismo, o que nós estamos chamando de Reestruturação Produtiva do Capital.

melhoravam o desempenho do indivíduo na empresa, afinal, saúde, educação e outras habilidades não são separáveis dos trabalhadores como o capital financeiro ou físico. Assim, a teoria do capital humano surge para dar conta de explicar os ganhos de produtividade gerados pelo ‘fator humano’.

Tais teorias vão ganhar cada vez mais força na fase de reestruturação produtiva do capital com o modelo toyotista, como vimos na seção 2.2 que transforma o trabalhador em uma empresa, e, como dono do seu próprio negócio, precisa fazê-lo funcionar, assim, há que se investir na empresa, providenciando sua boa autoimagem, seu próprio plano de saúde, e estar em constante formação e aperfeiçoamento. E essa formação pode ser praticamente tudo: desde a busca por diplomas, como especializações infinitas, até as atividades que nunca imaginaríamos que se poderia capitalizar, como o que comumente pensaríamos que se trata de momentos de ócio, lazer e hobby.

O sociólogo López-Ruiz, analisando o discurso de economistas de revistas especializadas, aponta vários exemplos de como certas atividades são realizadas para ser capitalizadas como “capital humano”, por exemplo, um curso de vinho. Um curso de vinho, para determinados economistas, é um investimento em capital humano e não um “custo”, já que além de possibilitar capital social (*networking*), também cria a imagem de que o empresário é decidido e refinado. Assim, “tudo passa a ser visto como aprendizado numa vida que é vista como carreira” (SILVA, R., 2009, p. 284), afinal, a concorrência entre as demais empresas faz com que internalizem essa pressão de concorrência.

Desse ponto de vista, o capital humano não é somente uma teoria sobre economia, mas um “repertório de interpretação que nos permite pensar e pensar-nos de maneira tal que não nos resulte repulsiva a ideia do ser humano como riqueza” (SILVA, R.; 2007, p. 205). Assim, tudo o que possa incrementar o capital humano é investido de valor positivo: “cada pessoa *deve* - porque é economicamente conveniente, mas também porque é 'moralmente bom' - aumentar suas habilidades (...) a partir de 'investimentos' constantes” (LÓPEZ-RUIZ, 2007, apud SILVA, R.; 2007, p. 205).

O trabalhador não é somente explorado, rendendo lucros às grandes empresas, mas é também autoexplorado, tendo todo o seu tempo e o seu dinheiro “investidos” em capacitação, até mesmo em atividades cotidianas. Sendo os proprietários de suas competências e habilidades, os sujeitos também se tornam responsáveis pela manutenção constante dessas habilidades e, principalmente, são os responsáveis pelo seus fracassos, como na lógica da meritocracia. Há cada vez mais o estabelecimento de uma ética social

que faz com que as pessoas busquem esse constante investimento em aprimorar o seu capital humano. Tudo é investimento, nada é gasto.

Independentemente de que se trate de um curso de vinho, inglês ou mapuche, mais além de se tratar desse ou daquele curso de graduação ou pós-graduação, a chave está no “poder converter-se”. Trata-se de fazer um investimento que, como todo investimento, é uma aposta no futuro. O tempo e o dinheiro investidos em uma atividade não poderão ser convertidos para outra, porque cada indivíduo é responsável de fazer com que o seu capital renda os maiores benefícios possíveis. Para isso é necessário que cada um, como bom administrador, esteja sempre atento a quais são as exigências do mercado. O problema é saber no que apostar: o Mercado valorizará mais o conhecimento de inglês ou obterão maiores rendimentos os poucos que apostaram no conhecimento da língua mapuche, que poderão empregar as suas habilidades, por exemplo, em novos empreendimentos de turismo étnico? Ninguém tem a resposta. Somente o Mercado premiará aqueles que souberam interpretar melhor os seus humores e tendências, aqueles que souberam administrar melhor seu capital humano. E, obviamente, o Mercado castigará aqueles que tenham feito a escolha equivocada (ainda que essa seja uma dimensão pouco mencionada pelos defensores das doutrinas as quais nos referimos <sup>20</sup>(LÓPEZ-RUIZ, 2006, p.94).

O trabalhador-empresa não é visto, nem por ele próprio, como um funcionário, mas como um prestador de serviços para uma outra empresa. Entre esses serviços, está cada vez mais legitimado o conhecimento de línguas. Assim, cada vez mais a língua estrangeira é tomada como um meio de produção, mas também como um produto, já que gera um mercado específico no Brasil, onde o conhecimento de línguas/seu ensino é feito por trocas com valor monetário; o ensino e aprendizagem constituem muitas vezes trabalho alienado, em que a língua e o seu ensino são vistos como alheios ao próprio “trabalhador” – professores e alunos, que não se reconhecem neste trabalho e acabam usando a língua como veículo da própria lógica do capitalismo, como veremos na segunda parte da tese, nas análises das entrevistas (capítulo 4).

---

<sup>20</sup> Tradução livre em português do espanhol: Independentemente de que se trate de un curso de vinos, inglés o mapuche, más allá de si se refiere a esta o aquella carrera o posgrado, la clave está en el «puede convertirse». De lo que se trata es de hacer una inversión que, como toda inversión, es una apuesta al futuro: el tiempo y el dinero invertidos en una actividad no podrán volcarse a otra, por lo que cada individuo es responsable de hacer que su capital rinda los mayores beneficios posibles. Para esto es necesario que cada uno, como buen administrador, esté siempre atento a cuáles son las exigencias del mercado. El problema es saber a qué apostar: ¿el Mercado valorizará más el conocimiento de inglés, u obtendrán mayores rendimientos los pocos que apostaron al conocimiento de la lengua mapuche, que podrán emplear sus habilidades, por ejemplo, en nuevos emprendimientos de turismo étnico? Nadie tiene la respuesta. Solo el Mercado premiará a quien supo interpretar mejor sus humores y tendencias, a quien supo administrar mejor su capital humano. Y, por supuesto, el Mercado castigará a quien haya hecho la elección equivocada (aunque ésta sea una dimensión muy poco aludida por los defensores de las doctrinas a las que nos referimos).

Michel Foucault também dedicou parte da sua obra a discorrer sobre o capital humano, como veremos na próxima sessão. O pensador chama a atenção para o fato de que até mesmo a relação mãe-filho pode ser pensada pela lógica neoliberal, pelo exercício do biopoder sobre os corpos:

Na análise que eles fazem do capital humano, os neoliberais procuravam explicar a relação mãe-filho, caracterizada concretamente pelo tempo que a mãe passa com o filho pela qualidade dos cuidados que lhe oferece, pelo afeito de que ela dá prova, [...] pela maneira como ela estiliza a alimentação e a relação alimentar que tem com ele, tudo isso constitui para os neoliberais um investimento mensurável em tempo [...] que vai constituir o capital humano da criança, capital esse que produzirá renda. Essa renda será o quê? O salário da criança, quando ela se tornar adulta. E para a mãe, que investiu, qual renda? Bem, dizem os neoliberais, uma renda psíquica (FOUCAULT, 2008 apud RAGO, 2018, p. 134).

Silva (2007), resume as cinco teses que o sociólogo Lopez-Ruiz (2007) desenvolve em seu texto *Os executivos das transnacionais e o espírito do capitalismo* e que julgamos interessantes para compreender o que tem guiado o trabalhador nessa fase do capital e que acarreta na construção das suas subjetividades:

A primeira sustenta que um *ethos* vem se formando, o qual possibilita pensar o humano como uma forma de capital. Não significa apenas uma ampliação do conceito de capital para habilidades humanas, mas também o surgimento de uma ética social que permite às pessoas orientarem suas ações por meio de uma lógica semelhante à aplicada a outras formas de capital, realizando investimentos em suas capacidades a fim de obter benefícios futuros. Na segunda tese, vemos que vem se realizando uma transformação no conceito de consumo, que passa a ser encarado como investimento, seja "investimento em educação" para aumentar seu próprio capital humano, seja em um celular que cause melhor impressão ou em uma viagem, já que também é necessário "investir em qualidade de vida". A terceira discute o empreendedorismo como fenômeno de massas, e é um dos pontos fortes em que se verifica a abrangência da discussão, não se limitando somente ao objeto da pesquisa, os executivos, mas realmente apontando para ressonâncias na sociedade como um todo, visto que esses valores são agora atributos que todos devem manifestar e que podem ser aprendidos, não sendo mais características exclusivas de determinados indivíduos como outrora observou Schumpeter. Temos, na quarta tese, a internalização do afã de lucro, cada pessoa como empresário de si próprio, devendo cuidar de si como uma empresa e tendo tal afã de lucro como praticamente seu único motivo na vida. E vemos, na quinta tese, a ciência como fundamento do *ethos*, a ciência ocupando o lugar que antes fora da religião na definição do que é "verdadeiro" (SILVA, R., 2007, p. 206).

Essa ideia de investimento em capital humano vai entrar para a ordem do discurso educacional e de órgãos financiadores estrangeiros como o Banco Mundial e se materializará nas leis nacionais para a educação, como as LDBs e os documentos do Estado de São Paulo, publicados durante a década de 1990, sobre os quais falamos adiante, no capítulo 4.

### 2.3. O dispositivo escolar e a nova razão do mundo

Segundo muitos pesquisadores, reunidos no livro *Michel Foucault: a arte neoliberal de governar a educação* (RESENDE, 2018), como Gadelha, Gallo, Rago, Veiga-Neto, o curso ministrado por Foucault intitulado *Nascimento da Biopolítica* (1979-1980) é o que mais fornece um terreno fértil para se pensar a educação sob a nova racionalidade, já que neste livro Foucault trata dos modos de subjetivação no processo de empresariamento da sociedade.

A racionalidade neoliberal nos coloca frente ao que Foucault chamou de governo das condutas, a arte de governar neoliberal, pensamento que ele desenvolve no já mencionado curso *Nascimento da Biopolítica* e no *Segurança, Território, população*. O estudo do governo das condutas mostra de que maneira e sob quais mecanismos os domínios saber – poder - subjetivação ganharam uma grande importância no neoliberalismo. Nesses cursos Foucault entrelaça conceitos como a biopolítica, capitalismo e (neo)liberalismo e assinala a emergência do *homo economicus*.

“O essencial é que a norma do mercado se imponha além do mercado, e não que o mercado devore toda a realidade” (DARDOT; LAVAL, 2009, p. 18). O que os autores querem dizer com essa afirmação é que mais que monetarizar e mercadorizar todas as esferas da vida pública e privada, o que faz com que essa lógica neoliberal se sustente é a subjetivação dos sujeitos em *homo economicus*, para usar o mesmo termo usado por Foucault, nos âmbitos político, moral e ético, transformando a relação que eles têm com eles mesmos.

A empresa é assim promovida a modelo de subjetivação, sendo cada indivíduo um capital a ser gerido e valorizado conforme as demandas do mercado. Trata-se de um modelo de subjetivação que, emulando a acumulação de capital, faz com que o indivíduo procure ir sempre além de si mesmo, superando seus próprios limites e buscando uma intensificação permanente de seu próprio desempenho [...], a liberdade se converte em uma obrigação de performance, que se faz sentir não

apenas na esfera econômica, com as metas de trabalho e de resultados financeiros, mas igualmente no lazer [...] (ANDRADE, 2018, p. 69).

Isso quer dizer que diferentemente do cuidado de si dos gregos antigos, no qual o exercício da ética se dava a partir de práticas de liberdade, na governamentalidade do neoliberalismo, a verdade instaurada é a lógica de mercado para todos os âmbitos da vida, como a concorrência (RAGO, 2018), o mercado se torna o local de verdade, todo comportamento é passível de ser analisado e avaliado economicamente. O cuidado de si responde a essa lógica.

O valor da competição e da concorrência de mercado funciona como “o modelo de laço social geral”, o empreendedorismo, a liderança, a iniciativa, a inovação que no início do século XX eram atributos de poucos e agora passam a ser fenômenos de massas. No contexto do neoliberalismo, o *homo economicus* desloca-se da ideia de troca para a de empresário de si mesmo, coadunado com o sujeito do capital humano.

Com o capital humano, “o consumo ganha um novo sentido e uma nova finalidade, deixando de estar vinculado apenas com a satisfação imediata de necessidades e confundindo-se cada vez mais com o investimento para retornos futuros. Como a economia e a administração definem quais as qualidades humanas mais valorizadas no mercado, essas ciências tornam-se relevantes na definição desse ethos de condução da vida em substituição à religião. A conversão do empreendedorismo em valor social conduz assim a um cuidado de si de tipo gerencialista que converte a vida em business e em que sucesso profissional e sucesso pessoal são inseparáveis e mensuráveis quantitativamente (ANDRADE, 2018, p. 73).

Na contemporaneidade, as escolas, em sua arquitetura e em sua organização, seguem ainda o mesmo padrão de que tratava Foucault em relação à sociedade da disciplina: respondem ainda a horários fixos, sistema de avaliação, inspetor de sala, diretoria, uniformes, como a escola do período republicano que tratou Gregolin (2015) em seu artigo sobre as principais escolas do Estado de São Paulo. No entanto, as escolas de hoje apresentam grandes modificações em relação às subjetividades construídas ali e nos modos de controle dos sujeitos.

Michel Foucault refere-se ao sistema educacional como um espaço no qual os sujeitos tem acesso a muitos discursos e considera que, nele, todos esses procedimentos de controle do discurso aparecem interligados e implicam a distribuição dos sujeitos nos diferentes tipos de discurso. A escola é apresentada por Foucault como o lugar que reúne todas essas formas de imposição de regras aos sujeitos do

discurso; como apropriação social dos discursos, ela é o lugar de ritualização da palavra, ela determina e fixa os papéis dos sujeitos que falam, constitui e promove a difusão de doutrinas, Portanto, ocorre, na escola, como atesta Foucault (1996), uma apropriação do discurso por meio de seis saberes e poderes (FERNANDES, C., 2012, p. 51).

Foucault não foi um filósofo que estudou especificamente o dispositivo escolar, mas isso não quer dizer que suas teorias não sejam aplicáveis a esse campo. Apesar disso, ele faz algumas menções ao aparelho escolar ao se dedicar a outros tipos de dispositivos, como por exemplo em *Vigiar e Punir* (1999a) em que vemos retratada a escola, com as suas tecnologias disciplinares, como um lugar de assujeitamento e subjetivação dos estudantes. Além dessa obra, Gallo (2018) encontra nos últimos escritos de Foucault, elementos interessantes para se pensar a educação, é o conceito de governamentalidade, ou seja, o governar os outros e ser governado pelos outros e o governo de si.

O autor observa que é evidente o aspecto de governo dos outros no âmbito escolar, já que os princípios educativos estão definidos de antemão e dirigem as ações dos estudantes. Como exemplo brasileiro, o autor afirma que governamos os nossos estudantes para que sejam governados de forma cidadã e democrática. No entanto, ele destaca que o que interessa é “o segundo aspecto destacado por Foucault: o governo de si mesmo. A prática educativa é também um processo de domínio de si mesmo, provocando uma dinâmica de produção subjetiva na qual nos implicamos diretamente” (GALLO, 2018, p. 211).

No contexto neoliberal, no qual há a preconização de que a aprendizagem é um processo que nunca termina e que deve ser constante, digna de ser chamada de uma “inflação educativa” por todo o corpo social, Resende (2018, p. 77) observa que a atividade educativa ainda está centrada na escola, é ela que possui a tarefa de desenvolver as competências e capacidades dos sujeitos. É ela a responsável por fornecer tanto o capital humano, quanto o ideário do capital humano. Na área da educação, este termo – capital humano - emerge materializado pela primeira vez em 1971, com a publicação da coletânea *Readings in the economics of education*, da UNESCO (TORQUATO, 2011).

Resende (2018), observa que o ensino escolar é visto como o responsável por transformar essa formação em postos de trabalho, não passando de um instrumento da empregabilidade, que é por sua vez, “agenciada como estratégia biopolítica para o controle do corpo populacional” (p.90). No entanto, com o desemprego que faz parte da lógica organizacional da sociedade neoliberal e com a precarização dos trabalhos, para a governamentalidade neoliberal o que importa é que o sujeito

[...] investido de sua condição de homem econômico, assuma o desenvolvimento de suas competências, vinculando-se para isso, ao aparelho escolar como enfrentamento das variáveis desse meio, fazendo com que a formação signifique garantia a postos de trabalho, como se o emprego dependesse tão somente do empenho do indivíduo em sua capacitação (RESENDE, 2018. p. 90).

O que Resende (2018) está afirmando nessa citação é que a formação escolar articula uma norma entre o corpo e a população, a exigência é que a escolarização é a condição para o ingresso nessa sociedade, de modo que aquele que não é escolarizado é excluído. Sobre os excluídos, Veiga-Neto, que os chama de precariado, observa que

Ele é composto por aqueles que não querem entrar no jogo, ou que competem mal, ou que sempre perdem, ou que não sabem jogar, ou que são impedidos de jogar, ou que são roubados no jogo quando tentam jogar. Os precários são marcados pela desintegração, pela falta de trabalho assalariado e consequente perda de status social, pela flexibilidade, pena constante insegurança financeira e por fracas relações com o Estado e o capital. Sejam compulsórios, sejam facultativos, mas sempre vítimas da cantilena neoliberal, os precários colocam para a educação o desafio de se situarem fora do alcance dos programas educacionais do Estado e das corporações (2018, p. 43).

A existência do precariado é condição para que a lógica neoliberal resista. O precariado funciona como um exemplo negativo de uma vida em que todos querem se manter afastados, provocando a catarse dos competidores. A educação nessa lógica precisa ser inclusiva para preparar todos “para a competição, para a flexibilidade, para o empreendedorismo, para o autoempresariamento, para o endividamento e para a despolitização” (VEIGA-NETO, 2018, p. 43).

Essa classificação entre os que estão dentro e os que estão fora do jogo se apoia na materialização da autoridade do saber: o diploma, que funciona como um comprovante que formaliza e atesta legitimidade do conhecimento via escolarização. Para Foucault, ele funciona como um instrumento de regulação:

O diploma serve simplesmente para constituir uma espécie de valor mercantil do saber. Isso permite também que os que não são possuidores de diplomas acreditem não ter direito de saber ou não serem capazes de saber. Todas as pessoas que adquirem um diploma sabem que ele de nada lhes serve, não tem conteúdo é vazio. Em contrapartida, os que não tem diploma dão-lhe um sentido pleno. Acho que o diploma foi feito precisamente para aqueles que não o têm (FOUCAULT, 2011, p.328).

Foucault já explicava que o neoliberalismo não tem o princípio do *laissez-faire* do liberalismo, mas ele dá lugar ao *il faut faire*, no qual todos devem se preparar constantemente para essa atividade permanente. E ter maior ou menor sucesso nessa dinâmica neoliberal é uma questão de competência, garra, dedicação interesse de cada um, e para que ela funcione ninguém pode ser igual a ninguém, é necessário o diferencial, do individualismo (VEIGA-NETO, 2018). Isso quer dizer que para que o neoliberalismo funcione, é preciso que esses valores estejam introjetados na alma humana, é preciso que além de participarem da sua lógica, eles a conheçam bem e a respeitem. E para isso todos devem ser educados para esses ditames.

É por esse motivo que várias empresas e corporações privadas estão interessadas em financiar projetos educacionais que são “ora diretamente executados por elas, ora executados pelo Estado com o financiamento da iniciativa privada” (p. 42), na forma de bolsas, cursos, treinamentos. É o caso dos projetos voltados para o ensino de língua estrangeira, que veremos no próximo capítulo.

Gadelha (2018) destaca algumas características neoliberais na educação: a forma empresa, a concorrência, o ranking, a teoria do capital humano, cultura do empreendedorismo, cultura da prestação de contas, a desretorialização do par educação-formação, a institucionalização de organizações sociais, o esvaziamento da política (2018). Sobre o “outro” na questão do governo, sabemos que as políticas educativas definem como governar os estudantes para que sejam governados. Mas na prática educativa existe também outro aspecto: o governo de si mesmo, que é a instância na qual se abrem as possibilidades de resistência, pois “a educação é, necessariamente, um processo de assujeitamento. E há, aí, uma positividade. É o fato de sujeitar-nos, de constituir-nos sujeitos, que possibilita que possamos agir sobre nós mesmos (ibidem, p. 222)

O processo de subjetivação neoliberal fixa o cuidado de si a partir do *ethos* do *homo economicus*, uma estratégia de formar o sujeito do empreendimento. Ao termo *homo economicus* alguns autores acrescentam os adjetivos *discentis accesibilis*, como aquele que é um eterno discente e que está sempre acessível (LOPES, 2018). De fato, o relatório “Educação, um tesouro a descobrir”, publicado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, de 1996, recomenda que

a educação e as múltiplas formas que o processo formativo podem assumir seriam as chaves de abertura do século XXI, cabendo-lhe englobar todas as práticas que levem os indivíduos, da infância ao fim da vida, ao conhecimento do mundo, de forma dinâmica e flexível” na combinação de quatro princípios que o Relatório designa como os quatro pilares fundamentais da aprendizagem [aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser] (RESENDE, 2018, p.83)

Não explicamos em detalhes cada um desses pilares, mas destacamos que eles fornecem as bases para o ideário de que a educação deve preencher todos os espaços das vidas das pessoas, assim como na teoria do capital humano.

A racionalidade econômica neoliberal tem contribuído com a construção de formas humanas subjetivas cada vez mais “competitivas, adaptativas, flexíveis, acessíveis, criativas, empreendedoras, financeiras, desejanter, aprendizes, autossustentáveis, excludentes” (LOPES, 2018, p. 145). Mas não é a única forma de subjetivação, a racionalidade econômica também cria formas subjetivas que poderíamos chamar de contracondutuais (ibidem).

O sujeito não está determinado a aceitar como verdade, pensar ou atuar exatamente conforme esses preceitos. Ele pode, de acordo com os discursos com os quais tiver acesso, enveredar-se para outros modos de subjetivação. Essa ideia está associada ao pensamento foucaultiano (2008a) sobre a resistência, como vimos no capítulo anterior, que trata da saída de um estado de dominação, para circulação de outras possibilidades de ser sujeito.

### **3. A língua estrangeira no dispositivo escolar: capital simbólico**

Nos capítulos anteriores vínhamos discutindo, de acordo com a teoria foucaultiana, o funcionamento dos discursos a partir da relação entre a constituição de saberes e verdades e o exercício de poder, e a relação que esses discursos estabelecem com a produção do sujeito a partir dos dispositivos. Vimos também que o sistema de produção, no caso, o capitalista, possui uma grande influência sobre esse jogo de produções de verdades, sobretudo após o período de reestruturação produtiva do capital, a partir da década de 1970, nos países ocidentais e que, portanto, também atua na produção dos sujeitos que constituem a sua subjetividade a partir dessa nova racionalidade de mundo, pautada nos preceitos do neoliberalismo. Conseguimos, ao longo dessas discussões, traçar paralelos com o papel do dispositivo escolar e o ensino das línguas estrangeiras, observando que o discurso sobre as línguas na sociedade e o seu funcionamento no dispositivo escolar, também trabalha na produção de sujeitos e nas relações que eles vão estabelecendo com as línguas.

No entanto, consideramos que para uma compreensão mais ampla desta rede que se constitui entre o dispositivo escolar, o capitalismo e as línguas estrangeiras, faz-se necessário um entendimento, também mais amplo, do funcionamento dos diferentes tipos de capital que se relacionam com os sujeitos da comunidade escolar, porque são estes capitais que os permitem ter, ou não ter, os vínculos que possuem com as línguas e também os oferece as condições de possibilidade de enunciar a partir das formações discursivas que circulam também em um mercado linguístico. Discussões sobre capital e mercado linguístico serão abordadas neste capítulo.

#### **3.1 Pierre Bourdieu e os tipos de capital**

No âmbito econômico, a produção material exige pelo menos quatro elementos básicos: bens livres ou recursos naturais que são transformados pela ação do homem (trabalho), por meios de instrumentos (meios de produção), convertendo-se em produtos (que podem ou não ser mercadorias). A maneira como esse processo de transformação da natureza em produtos é organizado, chamamos de modos de produção. No modo de produção capitalista tradicional, temos como características básicas a propriedade privada dos meios de produção detida por uma minoria capitalista; a troca de produtos num mercado, visando o lucro; e a exploração do trabalho de onde o capitalista extrai a mais-

valia. O trabalhador, por não possuir os meios de produção, vende a sua força de trabalho por um salário a qual torna-se, por sua vez, também uma mercadoria, uma vez que esta é vendida pelo trabalhador ao capitalista (MARX, 1996).

No entanto, ao longo da história, os elementos desta equação são dispostos de diferentes formas de acordo com os objetivos que se quer alcançar com a produção e com as mudanças políticas e econômicas sociais, que resultam em alterações nas relações de produção. Com o avanço tecnológico, por exemplo, mudam-se os meios de produção e, conseqüentemente, também o trabalho é concebido de outras formas, estando sujeito a diferentes estratégias que são criadas para a extração da mais-valia. Sobre esse assunto, dedicamos o capítulo 2 da tese, quando vislumbramos a ascensão e conseqüências do toyotismo. Mudam-se, também, a natureza das mercadorias, seus fins, sua durabilidade etc. E, como vimos, os modos de produção influenciam não só a relação dos sujeitos e suas atitudes para com o trabalho, mas também atuam em outras esferas de sua vida, como os estudos, as relações pessoais, aos momentos de ócio, e até mesmo, a sua relação com as línguas estrangeiras, cujo conhecimento está atrelado, em nossas sociedades, com o modo de produção capitalista, por servir a esse como meio de produção, por se tornar uma mercadoria e por constituir-se, não só como em capital econômico, mas também em capital simbólico.

O sociólogo Pierre Bourdieu (2000) observou que não seria possível dar conta de entender o mundo social, na sociedade de classes, nem o sistema educacional, apenas reduzindo as análises ao capital econômico, mas que se fazia necessário ampliar o conceito de capital e analisá-lo em todas as suas manifestações, o que nos parece correto, dado que o nosso objeto de estudo - a língua estrangeira – pertence à dimensão simbólica.

O sociólogo observa que o capital econômico refere-se a tudo aquilo que é ou que pode ser convertido em dinheiro (imóveis, ações, automóveis, negócios etc.). Mas que há outros tipos de capitais existentes que podem vir a ser convertidos, sob certas condições, em capital econômico, ou que a partir dele podem se estabelecer. Assim, Bourdieu (2000) vai discorrer em “Las formas del capital”, sobre formas simbólicas do capital, como o cultural e o social. Neste capítulo, recorreremos a essas reflexões, relacionando-as ao pensamento foucaultiano, que adotamos ao longo da tese, para podermos melhor discutir a relação dos sujeitos com a língua estrangeira a partir do seu ensino, no dispositivo escolar.

### 3.2 Capital cultural e capital social

O capital cultural pode existir de três formas: a) em sua forma incorporada, ou seja, os conhecimentos “abstratos” dos indivíduos; b) em sua forma objetivada, como em bens culturais: obras de arte, livros etc.; c) em sua forma institucionalizada como é o caso dos títulos acadêmicos (BOURDIEU, 2000). Assim, os indivíduos das classes baixas que não possuem acesso ao capital cultural, nem em sua forma institucionalizada, nem em sua forma objetivada e, portanto, com menos chances de tê-lo também em sua forma incorporada, vão enfrentar mais dificuldade de acesso a outros campos e a outros mercados, como o acadêmico, o laboral e também menos possibilidades de se tornar detentor de capital econômico por meio de sua força de trabalho.

Ao explicar o capital cultural em suas diversas formas, o sociólogo francês critica a escola do capital humano, essa teoria econômica de inspiração neoliberal que explicamos na seção 2.3, pois essa desconsidera que o “investimento” em educação, prática tão defendida por eles, por si só não traz ascensão social aos indivíduos nas sociedades capitalistas, uma vez que uma das formas de acesso ao capital cultural se dá não só nos títulos e cursos acadêmicos, mas começa a se constituir na transmissão da família e nos outros meios que frequenta, por ser herdado de acordo com a sua posição na classe social. É o que Bourdieu chama de *habitus*.

Essa noção refere-se a tudo aquilo que foi adquirido e profundamente internalizado (não no sentido inato ou essencialista, embora se apresente com essa aparência, mas adquirido histórica e socialmente, nas famílias e nas classes), e “se encarnou no corpo de forma durável, sob a forma de disposições permanentes” (BOURDIEU, 1983, p. 12). Note-se que o sociólogo não concebe da mesma forma o “hábito” do “*habitus*”, por definir o primeiro como algo mecânico, que foi adquirido repetidamente. O segundo, pelo contrário, apesar de ser também fruto do condicionamento, é gerador de práticas, ele pode se adaptar, ajustar-se às situações, funcionando a cada momento como uma matriz de percepções e que organiza como os indivíduos percebem e atuam no mundo. Ele é o princípio unificador que traduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição e estilo de vida unitário, como o conjunto de escolhas relativas aos bens, às práticas, às pessoas. O *habitus* é ao mesmo tempo diferenciado, mas também diferenciador, ou seja, opera distinções, em outras palavras, “são princípios que geram práticas distintas e distintivas – o que o trabalhador come e, principalmente, o modo como come, o esporte que pratica e o modo como o

prática, as suas opiniões políticas e a sua maneira de as expressar, diferem sistematicamente das atividades do chefe da indústria”<sup>21</sup> (BOURDIEU, 1994 apud HERRERO VALEIRO, 2015, p.49).

A forma incorporada de capital pressupõe um processo de interiorização que se dará mediante ensino e aprendizagem, mas que não é necessariamente o mesmo processo da escolarização. Exige tempo e gosto pelo saber. Este, socialmente construído, ao ter sido interiorizado, não pode ser transmitido instantaneamente, por herança ou por títulos, como o capital econômico. A questão do tempo é importante para essa teoria porque a acumulação do capital cultural só pode se dar se a família puder garantir esse *habitus*, com, no mínimo, tempo livre ao indivíduo, ou seja, ele não precisaria usar o seu tempo para satisfazer as suas necessidades econômicas (para vender a sua força de trabalho) ou preocupar-se com elas, podendo se dedicar a outras atividades.

Em sua forma objetivada, o capital cultural tem relação intrínseca com a sua forma incorporada e com o capital econômico. A sua relação com este é óbvia, pois só se tem capital cultural objetivado quem possui recursos financeiros para obtê-los, além disso, os bens podem ser vendidos e portanto, reconvertidos em capital econômico, como as obras de arte, os livros, os objetos com alto valor simbólico etc. No entanto, é também necessário ter capital cultural incorporado para saber apreciar o valor desses bens, saber interpretá-los, caso contrário, não fará sentido ao sujeito e deixará de ter um valor para ele.

O capital cultural institucionalizado, por sua vez, confere ao portador dos títulos, diplomas e certificados, um capital garantido legalmente, independentemente se os conhecimentos exigidos tenham sido incorporados pelo sujeito.

Através do título escolar ou acadêmico, se confere reconhecimento institucional ao capital cultural detido por uma pessoa determinada. Isso permite, entre outras coisas, comparar os detentores do título e, inclusive, intercambiá-los (substituindo um por outro). Mediante a fixação do valor monetário necessário para a obtenção de um determinado título acadêmico, resulta possível inclusive averiguar um tipo de troca que garante a convertibilidade entre o capital cultural e o capital econômico. Dado que o título é produto de uma conversão do capital econômico em capital cultural, a determinação do valor cultural do detentor de um título, com relação a outros, se encontra ligada

---

<sup>21</sup> Tradução livre do francês *Les habitus sont des principes générateurs de pratiques distinctes et distinctives– ce que mange l’ouvrier et surtout sa manière de le manger, le sport qu’il pratique et sa manière de le pratiquer, les opinions politiques qui sont les siennes et sa manière de les exprimer différent systématiquement des consommations ou des activités correspondantes du patron d’industrie.*

indissolúvelmente ao valor monetário pelo qual se pode intercambiar dito detentor no mercado de trabalho<sup>22</sup> (2000, p. 147).

O que Bourdieu está descrevendo nesse trecho seria, em termos foucaultianos (2016), um dos sistemas de exclusão que atingem o discurso: a vontade de verdade que poderíamos descrever como o mecanismo de poder que tem a sua ancoragem nos discursos legitimados de um campo específico de saber. Ao apoiar essa vontade de verdade “sobre um suporte e uma distribuição institucional, tende a exercer sobre os outros discursos [...] uma espécie de pressão e como que um poder de coerção” (FOUCAULT, 2016, p. 17). Apoiando-se em um suporte institucional, como a academia, para a obtenção dos títulos, os discursos permitem que aqueles que estão autorizados a falar e que detém certos tipos de capital (títulos, certificações), exerçam o poder sobre aqueles que não os possuem. Essa classificação entre as posições de sujeito - os detentores de certos capitais e os não detentores, entre os que podem tomar o discurso e os que não podem -, permite as relações assimétricas de poder a partir do discurso. Assim, a inscrição do sujeito numa determinada posição de um campo de saber, autoriza-o como sujeito de saber que se torna autoridade na ordem do discurso.

Na reestruturação produtiva do capital, com as práticas discursivas e não discursivas que essa fase acarreta, o investimento acadêmico tem funcionado como o assegurador do capital econômico, pelo menos no nível discursivo, como vimos com a teoria do capital humano. Portanto, o campo educacional de um modo geral, converte-se numa preciosa indústria que alimenta e obtém lucros desse sistema descrito, como poderemos observar na questão das línguas estrangeiras ao longo de nossas análises, principalmente no capítulo 4, seção 4.3.

Bourdieu discorre também sobre o que ele chama de capital social que é uma “relação mais ou menos institucionalizada de conhecimento e reconhecimento mútuos”. (2000, p. 148). O capital social são as relações sociais que estabelecemos, seja de pertencimento a um grupo institucionalizado (um partido, uma associação etc.) ou não

---

<sup>22</sup> Tradução livre para o português do espanhol: *A través del título escolar o académico se confiere reconocimiento institucional al capital cultural poseído por una persona determinada. Esto permite, entre otras cosas, comparar a los poseedores del título e incluso intercambiarlos (sustituyendo a uno por otro). Mediante la fijación del valor dinerario preciso para la obtención de un determinado título académico, resulta posible incluso averiguar un "tipo de cambio" que garantiza la convertibilidad entre el capital cultural y el capital económico. Dado que el título es producto de una conversión del capital económico en capital cultural, La determinación del valor cultural del poseedor de un título, respecto de otros, se encuentra ligada indisolublemente al valor dinerario por el cual puede canjearse a dicho poseedor en el mercado laboral* (BOURDIEU, 2000, p. 147).

institucionalizado, mas que pode ser identificável socialmente (um clã, o nome de uma família, uma profissão).

Desse modo, o “volume do capital social possuído por um indivíduo dependerá tanto da extensão da rede de conexões que este possa mobilizar, como do volume de capital (econômico, cultural ou simbólico) possuído por aqueles com os quais ele está se relacionando” (ibidem, p. 150). De fato, pertencer a certos grupos pode levar não só a benefícios materiais, como favores propriamente monetários, mas, principalmente, tem o poder de conferir certo *status* àqueles que dele participam, legitimando ainda mais suas práticas discursivas ou não discursivas. Esse trabalho de construir as relações sociais implica, como assinala Bourdieu (2000), gasto tanto de tempo quanto de energia e, por isso, depende em grande parte também de capital econômico. Quanto maior o capital econômico do indivíduo, mais chances ele tem de se relacionar de modo a tirar proveito material das suas relações, fazendo crescer o seus capitais.

Como podemos observar, o capital cultural e o capital social dependem, em certa medida, do capital econômico, ainda que necessite de investimento de tempo e esforço de transformação (se relacionar, fazer cursos, frequentar certos lugares etc.), por ser ele quem vai determinar os seus efeitos, ou seja, garantir maior alcance na relação de poder. Segundo Bourdieu, a “mútua convertibilidade dos diferentes tipos de capital é o ponto de partida das estratégias que pretendem assegurar a reprodução do capital (e da posição ocupada no espaço social)” (2000, p. 161).

O autor problematiza ainda o risco de perda envolvido nos diferentes tipos de capital. Pode ser arriscado investir no capital social com as mútuas obrigações que ele compreende (como presentes, visitas, favores), por exemplo, pelo risco de “ingratidão” dos pares do grupo, ao não aderirem mais a essas trocas de favores, por alguma razão. De igual modo, investir no capital cultural não é garantia de manutenção do poder nos distintos mercados, já que os diferentes tipos de conhecimento adquiridos podem variar segundo as verdades da época, para usar os termos de Foucault. Por exemplo, saber inglês hoje é importante para as relações capitalistas, mas o discurso do neoliberalismo já enuncia que essa língua não é mais um diferencial para o mercado de trabalho, agora há que se investir em alemão, mandarim etc.

Além disso, o capital cultural por si só, sem estar validado pelo sistema educativo, como título acadêmico, ou seja, sem estar na sua forma institucionalizada, apoiado em um campo de saber, não garante a conquista de privilégios na fase de reestruturação produtiva do capital. Assim, os mecanismos institucionalizados, como os sistemas de

ensino “– um instrumento de reprodução especialmente capaz de camuflar sua própria função -, adquire então uma maior importância, e o mercado de títulos sociais, que outorga legitimação para ascender a posições mais desejadas, se unifica<sup>23</sup>” (p. 164). Estar autorizado por um domínio de saber, importa mais que os conhecimentos que esse saber implica.

Segundo Foucault (2016):

A educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, é bem sabido que segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo (p. 41).

### 3.3 O âmbito Linguístico

Seguindo o mesmo raciocínio para os tipos de capital, Bourdieu ([1978] 1983) também passa a analisar o valor das trocas simbólicas linguísticas, usando os termos mercado e capital linguístico.

No entanto, começamos o nosso debate a partir do conceito de bens livres que, de acordo com Marx (1996), são aqueles bens que, a princípio, poderiam ser acessíveis a todos os indivíduos e que não possuem valor de troca, ou seja, aos quais não se pode atribuir um valor monetário e tampouco intercambiá-los. Esse é (ou era) o caso de elementos naturais como o ar, o sol, a água etc. As línguas entrariam nessa classe de bens, pois todos os sujeitos - em condições físicas e sociais para tal-, nascem e se socializam tendo acesso ao menos a uma língua, aquela à qual chamamos de materna. No entanto, como aponta Álvarez Cáccamo (2011), nem a linguagem nem a língua (e nem o ar e nem água, reconhecamos) escapam do poder do capital de se apropriar de todos os recursos naturais e humanos e transformá-los em mercadoria, ou seja, em capitalizá-los.

Sendo assim, por capitalização linguística, entendemos, seguindo o pensamento de Álvarez Cáccamo (2011), a apropriação da língua como bem livre, pelo capitalismo:

Com efeito, quando o projeto capitalista está a mostrar a face mais dura desde as suas origens, quando a globalização consiste na expansão dos

---

<sup>23</sup> Tradução para o português do texto em espanhol: “-un instrumento de reproducción especialmente capaz de camuflar su propia función-, cobra entonces mayor importancia, y el mercado de títulos sociales, que otorga legitimación para acceder a las posiciones más codiciadas, se unifica” (BOURDIEU, 2000, p. 164).

princípios da dominação, da violência (física e simbólica) e da exploração econômica até limites inimaginados pelos próprios teóricos críticos que desde há mais dum século previam o processo de acumulação do capital como último passo para a sua socialização historicamente necessária, a linguagem e a língua não se subtraem do poder totalizador do capital. A dimensão imaterial da linguagem fica subsumida pelos mesmos princípios que determinam a mercadorização de qualquer recurso e convertem aquilo que à partida é um bem livre (Marx 1996 [1867]) social em mercadoria e produto com valor trocável, o que define o valor dos próprios indivíduos (ÁLVAREZ CÁCCAMO, 2011, p. 11-12).

Segundo Marx (1996), mercadoria é produto do trabalho, mas não é produzida para uso imediato do produtor, mas fabricada para vender, ou seja, a ela é colocado um valor monetário. Em Konder (1999), observamos que essa prática de produção para o mercado já existia em sistemas pré-capitalistas, mas foi o capitalismo que estendeu essa prática às mais diversas áreas. Isso quer dizer que só podemos chamar de mercadoria aquele produto que possui a seguinte duplicidade: são objetos de uso (ou estão em sua forma natural) e portadores de valor. Esse valor no entanto não é intrínseco à natureza das mercadorias, mas é estabelecido socialmente.

Marx (1996) assim diferencia o valor de uso e o valor de troca de uma mercadoria: o valor de uso é subjetivo na medida em que reside na utilidade das coisas para cada pessoa. Para alguém que vai viajar para os EUA, por exemplo, o inglês possui um determinado valor<sup>24</sup>. Pode ter esse mesmo (ou análogo) valor para uma pessoa que vai negociar com uma empresa canadense ou chinesa, um leitor de James Joyce, ou um aficionado em jogar videogames. Para uma pessoa que não pode usufruir desses hábitos, seja por falta de capital econômico ou *habitus* cultural, o inglês possui um valor diferente.

Para que algo possua valor de uso, ele precisa combinar tanto a matéria fornecida pela natureza quanto o trabalho humano útil. Segundo Marx (1996) “uma coisa pode ser útil e produto do trabalho humano [ou seja, possuir um valor de uso], sem ser mercadoria” (p.170), como por exemplo, um livro de receitas escrito por alguém de uma família e que é nela passado de geração em geração. Para tornar-se mercadoria, é preciso que “o produto seja transferido a quem vai servir como valor de uso por meio da troca” (ibidem). Assim, diferentemente do valor de uso, o valor de troca é objetivo, não no sentido de ser inerente a um objeto, mas é um valor dado pelas relações sociais.

---

<sup>24</sup> Ressaltamos que essa explicação tão didática entre valor de uso e valor de troca é de Leandro Konder (1999), somente adaptamos os seus exemplos para o caso das línguas estrangeiras.

Voltemos ao exemplo do inglês, que é, nas sociedades capitalistas, uma mercadoria porque tem um valor de troca. Não há nada na língua inglesa, intrinsecamente, nas suas estruturas, nos seus sons etc. que faz com ela tenha um valor específico na sociedade, mas esse valor se atribui pelas relações humanas e por isso, é mutável no tempo e no espaço. Houve um tempo, por exemplo, em que o francês - ou, se formos mais longe, o latim - tinha um valor maior que qualquer outra língua estrangeira no Brasil, e, conseqüentemente, o seu ensino e aprendizado também. Para que um objeto possua um valor de troca, ele precisa ter necessariamente um valor de uso para alguém, mesmo que se trate de uma utilidade simbólica, que traga *status* social, cultural ou *status* de empregabilidade. Contemporaneamente e globalmente, é o inglês a língua estrangeira que possui cada vez mais um amplo valor de uso, isto é, mais pessoas passaram a pensar que o inglês é útil para elas, assim, ele também vai possuir mais valor de troca (sem esquecer, obviamente, da lei da oferta e da demanda), é o que aponta Maurizio Gnerre (1987, p. 4)

Uma variedade linguística “vale” o que “valem” na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais. Esta afirmação é válida, evidentemente, em termos “internos”, quando confrontamos variedades de uma mesma língua, e em termos “externos” pelo prestígio das línguas no plano internacional. Houve época em que o francês ocupava a posição mais alta na escala de valores internacionais das línguas, depois foi a vez da ascensão do inglês.

De acordo com o materialismo de Marx, a análise econômica tradicional tende a não se ocupar do valor de uso, mas do valor de troca das mercadorias. Em nossa investigação, porém, o valor de uso terá uma grande importância na medida em que o discurso capitalista provoca o aumento do valor de uso de determinadas línguas, podendo ser esse aumento real - por consequência das inovações tecnológicas e da globalização do capital e da informação -, ou restrita ao plano discursivo, que faz com que os indivíduos se inscrevam no discurso da importância desse conhecimento e tornem-se sujeitos classificados entre detentores ou não detentores desse saber. É por essa razão que estamos aliando em nosso trabalho a questão da capitalização das línguas estrangeiras ao discurso sobre elas e às subjetividades que podem ser construídas a partir desse campo.

Além da transformação da língua - que seria um bem-livre, como salientamos-, em mercadoria, nas sociedades capitalistas ela também funciona como um meio de produção. Estes são os instrumentos utilizados para a transformação de um recurso natural ou em sua forma bruta, em um produto, seja esse convertido em uma mercadoria ou não.

Por exemplo, no processo de alfaiataria, os meios de produção dos quais dispõem o trabalhador para realizar o seu trabalho são a tesoura, a máquina de costura, a roca etc. No processo de produção capitalista, no qual o trabalhador não detém os meios de produção, a força de trabalho em si também é vendida para o capitalista por um valor, ou por um salário. Portanto, a força de trabalho do homem pode ser encarada também como uma mercadoria. Na fase de reestruturação produtiva do capital, em que mudam-se as relações do trabalhador com a empresa, como vimos no capítulo anterior, em que a comunicação e o conhecimento intelectual, mais que o conhecimento manual, passam a ser exigidos, a força de trabalho e o meio de produção se mesclam.

Os indivíduos passam eles mesmos a ser vistos como uma empresa de si mesmos e encarados como “prestadores de serviços” das empresas. Assim, o seu capital simbólico, a sua bagagem intelectual, principalmente a comprovada por meio de títulos e certificados, suas habilidades comunicativas etc. se convertem em meio de produção que vai possibilitar, de alguma maneira, o desenvolvimento de produtos ou de trocas comerciais. Compreendemos, portanto, que o conhecimento de uma língua estrangeira configura-se como um meio de produção por possibilitar ao trabalhador aumentar o seu capital humano e, portanto, servir como instrumento para o desenvolvimento de suas atividades laborais.

Ora, se o conhecimento das línguas na era da reestruturação produtiva do capital faz parte do homem como um meio de produção, esse conhecimento também é uma mercadoria, nessa dualidade que vínhamos discutindo. Em outras palavras, podemos dizer que, na atual fase do capitalismo, as línguas são recursos simbólicos, capitalizáveis pela sociedade, tornando-se tanto meio de produção (servindo de capital humano), quanto mercadorias – pois elas possuem um valor de uso e de troca e podem ser vendidas, exatamente porque são os novos meios de produção. Assim, não só as línguas em si, mas o seu ensino também se tornam mercadorias, no entanto, o valor pago para sua aprendizagem não é discursivizado como um gasto ou um custo, mas serão vendidas como investimento, ou seja, como capital humano<sup>25</sup>.

De fato, conforme aponta Oliveira (2010), podemos presenciar um grande interesse tanto dos Estados quanto da iniciativa privada (e muitas vezes, parceria entre ambos, típico das políticas neoliberais) no reconhecimento da importância das línguas e

---

<sup>25</sup> Além de tudo isso, outra função que a língua exerce na sociedade capitalista é como instrumento de reprodução de ideologias dessa capitalização. É, em grande parte, por meio delas que os discursos se materializam e se assentam na memória coletiva.

na sua promoção. Multiplicam-se as cadeias de cursos livres de idiomas; investe-se na produção de cursos de formação de professores; fomentam a criação ou manutenção de museus, centros e institutos de línguas; elaboram-se novos certificados de proficiência, aliados, inclusive, à criação da necessidade de uma demanda em meios que antes não eram requisitados ou tidos como exigências, como nos editais de intercâmbio ou concursos públicos, por exemplo; aumentam os programas de financiamento para o estudo de idiomas no exterior; acirram-se as disputas de oficialização de novas línguas; os institutos de ensino superior tentam crescer nos *rankings* internacionais por meio do atendimento à exigência de que sejam realizadas publicações em idioma estrangeiro e ministração das aulas em inglês etc.

A relação de valor de troca e de uso acerca das línguas em uma dada sociedade, configura o que Bourdieu chama de mercado linguístico.

Os discursos alcançam o seu valor apenas através da relação com um *mercado*, que se caracteriza por uma lei especial de formação particular dos preços: o valor do discurso depende da relação de forças que se estabelece concretamente entre as competências linguísticas dos interlocutores, entendidas ao mesmo tempo como capacidades de produção, de apropriação e apreciação ou, em outros termos, como capacidade de que dispõem os diferentes agentes envolvidos na troca para impor os critérios de apreciação mais favoráveis a seus produtos. Tal capacidade não é determinada apenas do ponto de vista linguístico. As competências linguísticas constituem capacidades de produção socialmente classificadas e, ao mesmo tempo, configuram capacidades de apropriação e de apreciação que, por sua vez, definem mercados eles mesmos socialmente classificados (1998, p. 54).

Assim, todas as interações linguísticas são espécies de “micro-mercados”, que são, por sua vez, dominados por estruturais globais (BOURDIEU, 1983, p. 4). Nesse mercado, exerce o poder aquele que pode fazer funcionar, em seu proveito, “as leis de formação dos preços, e de retirar a mais valia específica” (ibidem)

Bourdieu ([1978] 1983) diz que podemos falar de “capital linguístico” porque em qualquer interação há lucros linguísticos que podem não ter trocas econômicas evidentes ou não imediatas, mas que estão, de alguma forma, mobilizando interesses, ou como diria Foucault (2016), estão fazendo funcionar as relações de poder, por meio da língua e dos discursos, por meio da inscrição dos sujeitos em posições que os autorize, de acordo com as verdades da época.

Segundo Bourdieu (1983), o capital linguístico não é a mesma noção que competência linguística nos termos dos linguistas (como o modelo chomyskiano), pois o

fato de possuir determinadas competências em uma língua não torna o falante dotado de capital, sua competência não possui valor em um mercado. Assim como no mercado das trocas materiais, ao falar (como produtores), temos a nossa língua (nosso produto) julgada pela sociedade e, por isso, nem todos os produtos e produtores vão ter a mesma grandeza.

Da mesma forma como no mercado econômico existem monopólios, relações de força objetivas, que fazem com que todos os produtores e todos os produtos não sejam iguais desde o começo, no mercado lingüístico também há relações de força. Portanto, o mercado lingüístico possui leis de formação de preços que fazem com que nem todos os produtores de produtos lingüísticos, de palavras, sejam iguais. As relações de força, que dominam este mercado e que fazem com que certos produtores e certos produtos tenham um privilégio desde o começo, supõem uma relativa unificação do mercado lingüístico (BOURDIEU, 1983, p. 5).

Para exemplificar essa questão, Bourdieu (1983) discorre sobre o caso de um prefeito bearnês que ao proferir um discurso em homenagem a um poeta conterrâneo, o fez em bearnês e não em francês, e isso comove o público (também bearnês). O sociólogo usa esse exemplo para mostrar que há uma relação objetiva entre essas duas línguas, o francês e o bearnês, onde o francês tem o preço maior - é a língua legitimada e oficial -, e o efeito de sentido que o uso de uma língua em vez da outra causou está relacionado a este mercado lingüístico: só houve comoção popular porque a fala veio do prefeito, que fala tanto francês quanto bearnês - em suas variedades padrão -, porque na posição de um cargo político importante, ele é autoridade, é doutor e restringe sua fala ao francês em todas as situações oficiais.

Enquanto o prefeito fala as duas línguas na variedade padrão, podendo escolher quando falar uma e outra para criar efeitos de sentido (de seriedade, de oficialidade, de afeto, de comoção), para o povo - as classes baixas que falam o bearnês não padrão como língua materna -, lhe parece mais interessante falar francês com seus filhos, já que o monolinguísmo em bearnês ou até mesmo o bilinguismo (já que usar a variedade padrão dos dois idiomas custaria muito tempo e investimento), os tornam marginalizados quando não falantes da norma culta e padrão. Isso quer dizer que o locutor bearnês vai ter sempre a sua fala medida em relação à norma do francês culto, sempre vai ter uma relação objetiva na posição de dominado com os falantes dessa variedade do francês, até mesmo se ele for detentor de recursos econômicos. Assim, “os efeitos de dominação, as relações de força objetivas do mercado lingüístico, se exercem em todas as situações lingüísticas:

na relação com um parisiense, o burguês da província que fala provençal "perde seus recursos", seu capital se desmorona" (BOURDIEU, 1983, p. 9).

Traçando um paralelo entre o exemplo dado por Bourdieu com a nossa sociedade, podemos pensar no contexto político do Brasil, no caso das falas de dois presidentes, Lula (presidente de 2003 a 2011) e Michel Temer, que se tornou presidente em 2016, por meio do impeachment da presidenta Dilma Rouseff.

Na ocasião da sua cerimônia de posse, o discurso de Temer chamou atenção menos pelo conteúdo que proferia, mais pela forma sintática: o emprego da mesóclise.

Mas eu quero fazer uma observação. É que nenhuma dessas reformas alterará os direitos adquiridos pelos cidadãos brasileiros. Como menos fosse sê-lo-ia pela minha formação democrática e pela minha formação jurídica. Quando me pedirem para fazer alguma coisa, eu farei como Dutra, o que é que diz o livrinho? O livrinho é a Constituição Federal (TEMER, 2016).

É o intradiscursivo (as formas materializadas possíveis empregadas pela língua) textualizando o interdiscurso: os efeitos de sentido criados a partir de uma série de relações com outros discursos, determinados pela história e pela posição dos sujeitos imbricados.

Para explicar melhor essa questão, devemos recorrer aos fatos da língua e o seus sentidos na história. A mesóclise, no português brasileiro, é uma construção em desuso, com fortes tendências ao desaparecimento e que, quando empregada na contemporaneidade pode provocar estranhamento, por ser sinal de inadequação sociolinguisticamente definida, ostentação e/ou pedantismo. No entanto, quando Temer emprega a mesóclise em seu discurso, ele está assinalando a sua identidade de autoridade: um presidente da república está autorizado ao hipercultismo linguístico, como diz Bourdieu (2000): “são casos em que o locutor autorizado tem uma tal autoridade e tem a seu favor de tal forma a instituição, as leis do mercado, todo o espaço social, que pode falar para não dizer nada, porque, de todos as maneiras, fala-se” (p. 4).

A mesóclise sendo empregada pelo presidente da república, recebe um grande valor no contexto político brasileiro por parte daqueles que se identificam com ou admiram os falantes que empregam as normas “cultas” da língua portuguesa, que corresponde às camadas mais escolarizadas da sociedade brasileira e, portanto, grande parte da elite, que é a parte populacional que aprova não só o discurso do presidente com a sua “competência linguística”, como também o seu plano de governo. Mas não somente

eles. Grande parte da população que está excluída desse capital cultural que é o conhecimento das variedades padrão da língua, aceita as formas sintáticas alheias a sua própria variedade de língua, simplesmente por terem internalizadas as regras do mercado linguístico: as formas empregadas por um sujeito que possui o maior cargo político do país, altamente escolarizado, devem possuir um maior valor do que as formas empregadas pelo resto da população brasileira. Isso reitera o que diz Bourdieu sobre o mercado linguístico ser concreto:

Concretamente, é uma certa situação social, mais ou menos oficial e ritualizada, um certo conjunto de interlocutores, situados abaixo ou acima na hierarquia social, ou seja, uma série de propriedades percebidas e apreciadas de maneira infra-consciente e que orientam inconscientemente a produção linguística. Definido em termos abstratos, é um certo tipo de leis (variáveis) de formação dos preços das produções linguísticas. Lembrar que há leis de formação de preços, é lembrar que o valor de uma competência particular depende do mercado particular onde ela é colocada em ação e, mais exatamente, do estado das relações que constituem o contexto onde se define o valor atribuído ao produto linguístico de diferentes produtores (1983, p. 3).

Há ainda, uma outra variável, que resgata o interdiscurso, que faz com que o pronome mesoclítico de Temer tenha sido aceito por grande parte da população: a sua relação objetiva com a variedade do português do ex-presidente Lula, conhecido e ridicularizado por não usar o português padrão. O português “errado” de Lula é a marca que denuncia a sua origem de classe menos favorecida, de quem não teve acesso à altos graus de escolarização, de um operário e não de um universitário, portanto, não portador de capital cultural em suas manifestações incorporada e oficializada. Apesar de Lula cometer “desvios gramaticais”, ele possui, em termos linguísticos, uma competência real para falar português e proferir discursos, mas essa sua competência não configura o que Bourdieu chama de capital linguístico, ou seja, a sua língua não lhe garante lucros no mercado linguístico, onde a variedade padrão, normatizada e culta leva vantagem em relação à variedade popular.

Assim, há uma memória discursiva atuante nos mercados linguísticos que estabelece que um presidente da república possa, ainda que a mesóclise não tenha uso real, usá-la em uma construção sintática, enquanto, ao mesmo tempo, há a interdição de que esse mesmo cargo seja ocupado por um falante que não tem a sua variante linguística adequada à posição que ocupa. A interdição é, segundo Foucault (2016), um procedimento de exclusão que confere direito privilegiado ou exclusivo ao sujeito que

prefere o discurso: “sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa” (p. 9).

Presume-se que um presidente fale um português padrão porque até então os presidentes brasileiros eram todos detentores de capital cultural institucionalizado, de capital social e também econômico. Quando um indivíduo não detentor desses capitais, pouco escolarizado, metalúrgico, passa a ocupar esse espaço, e não altera a sua variante, corre o risco de ter as suas competência políticas e suas práticas medidas pelo seu capital cultural ou, ao contrário, pode ser interpretado pelo viés da resistência. Nesse último caso, o povo passa então a orgulhar-se de que um dos seus tenha chegado ao poder e que leve suas marcas identitárias em sua fala.

Os sofistas invocavam uma noção que me parece muito importante, a de kairós. Professores da palavra, eles sabiam que não bastava ensinar às pessoas a falar, mas que era preciso lhes ensinar a falar no momento oportuno. Ou seja, a arte de falar, de falar bem, de utilizar figuras de linguagem ou de pensamento, de manipular a linguagem, de dominá-la, não significa nada sem a arte de utilizar de forma oportuna esta arte. Originalmente, o kairo era o centro do alvo. Quando você fala de forma oportuna, você atinge o centro do alvo. Para atirar no alvo, para que as palavras acertem na mosca, para que as palavras rendam, para que as palavras produzam seus efeitos, é preciso dizer não apenas as palavras gramaticalmente corretas, mas as palavras socialmente aceitáveis (BOURDIEU, 1983, p. 2).

Essa relação assimétrica de poder no uso de línguas diferentes, como no exemplo de Bourdieu sobre o bearnês e do francês, ou de variantes de uma mesma língua, como no exemplo brasileiro que apresentamos, entre o português padrão e o não padrão, estabelece também uma relação objetiva assimétrica de poder entre os seus falantes e que também pode ser trazida para o contexto do nosso objeto. O caso do conhecimento das línguas estrangeiras em nossa sociedade, como capital cultural, social, linguístico – e, portanto, relacionado ao econômico -, também cria ou mantém as relações assimétricas de poder. Uma das razões para esse vínculo está relacionada, além dos benefícios materiais que traz, ao prazer de fazer parte da norma, de corresponder ao que é verdadeiro socialmente, se enquadrar na ordem do discurso, como observa Bourdieu:

[...] a relação burguesa com o corpo ou com a língua é uma relação de quem se sente à vontade no seu ambiente tendo as leis do mercado a seu favor. A experiência de se sentir à vontade é uma experiência quase divina, Sentir-se da maneira certa, ideal, é a experiência do absoluto. O

mesmo que se pede às religiões. O sentimento de ser o que se deve ser é um dos lucros mais absolutos dos dominantes. Ao contrário, a relação pequeno-burguesa com o corpo e com a língua é uma relação que pode ser descrita como de timidez, de tensão, hipercorreção; eles exageram ou se limitam, não ficam à vontade (BOURDIEU, 1983, p. 11).

Assim, falar uma língua estrangeira na nossa sociedade é um conhecimento altamente valorizado, sempre e quando essa língua estrangeira tenha, além de um valor de uso real, um valor no mercado linguístico da nossa sociedade de classe capitalista, ou seja, essa língua precisa ter também a função de ser meio de produção, servir ao mercado de trabalho, como a língua inglesa que carrega essas características por excelência (além de ser a língua dos produtos culturais que consumimos e ter o *status* de língua franca). O seu conhecimento é tão valorizado que até mesmo o ex-presidente Temer, para usar o mesmo exemplo que estávamos utilizando, protagonizou diversas reportagens na mídia e nas redes sociais sobre a sua não habilidade no idioma, sendo questionado (quando não, ridicularizado) pelo fato de precisar de intérprete nas suas reuniões com outros governantes<sup>26</sup>. Ao que parece, ser representante de uma variedade padrão, altamente culta, de sua língua materna, não o livra da pressão de saber inglês, o que pressuporia que esse conhecimento possui inclusive um preço maior no mercado linguístico do Brasil.

Além das funções mencionadas acima (ter valor no mercado de trabalho, como meio de produção e como mercadoria), a língua, para trazer lucro no mercado linguístico, deve ter a função de servir como elemento de distinção. Assim como a lei do mercado econômico, os produtos que se tornam acessíveis a todos os grupos, ou seja, que se tornam comuns, acabam por ser percebidos como intrinsecamente banais - e portanto, fáceis de serem adquiridos -, ou como gastos, caso sua divulgação se ligue ao tempo.

Como o lucro de distinção resulta do fato de que a oferta de produtos (ou de locutores) correspondente a um nível determinado de qualificação linguística (ou de modo mais geral. De qualificação cultural) é inferior ao que se verificaria se todos os locutores tivessem se beneficiado das condições de aquisição da competência legítima em grau idêntico àquele de que se beneficiaram os detentores da competência mais rara, esse mesmo lucro acha-se logisticamente distribuído em função das oportunidades de acesso a essas condições, quer dizer, em função da posição ocupada na estrutura social (1998, p. 43).

---

<sup>26</sup> Por exemplo, na reportagem da Revista Veja de 19 de setembro de 2017. Disponível em <https://veja.abril.com.br/blog/maquiavel/em-jantar-nos-eua-temer-e-o-unico-a-utilizar-traducao-simultanea/>. Acesso em 03 ago. 2018.

O saber outras línguas além do inglês como elemento de distinção não funciona somente como lucro no mercado linguístico em relação ao capital simbólico, mas, na fase de reestruturação produtiva do capital, há um permanente rearranjo dos mercados linguísticos para que mercados de consumo em outras línguas sejam atendidos. Assim, nessa fase do capital, há um ganho econômico ao ampliar o âmbito do uso da língua.

Ainda que os mercados nestas línguas sejam relativamente menores, trazem a possibilidade de colocação de produtos para os quais os grandes mercados estão saturados. Não se pode aumentar indefinidamente a produção de bens culturais em língua inglesa: o que levou ao seu limite superior e, portanto, ao esgotamento a produção de bens materiais no tempo do fordismo acabará levando ao esgotamento da produção de bens imateriais em uma única língua, isto é, dentro de um único mercado. Mas há muitos mercados outros mercados a serem conquistados, e que se estruturam em outras línguas (OLIVEIRA, 2010, p. 25-26).

O conhecimento da LE está intrinsecamente ligado, em nossa sociedade, a uma questão de capital econômico na medida em que a distribuição desse saber (assim como quase todos os saberes), é assimétrica. O acesso às LEs é quase exclusivo à classe dominante, que tem poder aquisitivo para realizar viagens, comprar materiais e cursos extras. As classes menos favorecidas frequentam as escolas públicas estaduais que estão cada vez mais precarizadas, (sendo a exceção a essa política de precarização, os Institutos Federais, como veremos ao longo de nossas análises) e, geralmente, não podem aprender língua estrangeira em outro espaço além do ensino da escola regular. Além disso, é a classe dominante que dispõe de tempo e outros capitais culturais que permitem a criação de gosto pelo aprendizado da língua, já que sentem que suas necessidades reais podem ser satisfeitas com ela, como viagens, possibilidades de emprego, hobbies etc.

O dispositivo escolar brasileiro possui um importante papel na manutenção do mercado linguístico. Segundo Bourdieu,

o lugar conferido pelo sistema de ensino às diferentes línguas (ou aos diferentes conteúdos culturais) tende a se converter num móvel tão importante porque essa instituição possui o monopólio da produção maciça de produtores-consumidores e, por extensão, da reprodução do mercado de que depende o valor social da competência linguística, sua capacidade de funcionar como capital linguístico (1998, p. 44).

Assim, veremos em nossas análises, como outras línguas estrangeiras, antes presentes no currículo, perderam espaço para o inglês, no ensino formal das escolas

brasileiras, em consonância com o mercado econômico, fazendo com que essa língua fosse percebida pela comunidade escolar como praticamente sinônimo de língua estrangeira, enquanto as outras línguas passam a ser silenciadas ou, quando lhes é dada certa importância, quase sempre funcionam como elemento de distinção, uma vez que o inglês começa a assumir essa característica de banalidade para as elites. Assim, os discursos sobre esse capital linguístico - como a sua importância para atrair as outras formas de capital e, portanto, sucesso -, instauram certos sentidos sobre a língua e seu ensino, por todo o tecido social, construindo subjetividades baseadas nesses discursos provenientes do neoliberalismo.

Antes de passarmos às análises do nosso objeto, consideramos pertinente divulgar pesquisas que abordam o tema do mercado e capital linguístico, para quiçá aclararmos melhor a importância deste campo de estudos, do qual pertence também o nosso, para melhor compreensão do funcionamento das nossas sociedades e como o ensino de língua no dispositivo escolar contribuiu para a formação da estrutura social.

### **3.1.2 Outros estudos sobre a capitalização linguística**

No Brasil, poderíamos mencionar algumas políticas linguísticas que se relacionam ao tema de mercantilização não só das línguas estrangeiras e do seu ensino, como da própria língua portuguesa, seja como materna ou como PLE (português para estrangeiros).

Citamos anteriormente o artigo de Gilvan Muller Oliveira (2010), intitulado *O lugar das línguas: A América do Sul e os mercados linguísticos da Nova Economia* (termo que nós estamos chamando nesta tese de reestruturação produtiva do capital), que reflete sobre a questão do lugar que as línguas ocupam e como elas se (re)posicionam na América Latina tendo em vista o mercado linguístico, por meio de políticas de cooperação entre esses países. No referido artigo, também defende que a língua entra para o mercado não só como uma mercadoria, mas como um meio de produção, como também estamos defendendo aqui:

Podemos chamar a nova economia, então, de ‘modo de produção por meio da comunicação’, em que a comunicação é insumo central de produção. Se isso procede, temos então repercussões diretas sobre o lugar das línguas e mais, sobre as próprias línguas: o novo modelo comunicativo condiciona o status e o corpus das línguas. Neste modo de produção os softwares são mais importantes que os hardwares, e os

softwares não podem ser feitos exceto em línguas particulares (OLIVEIRA, 2010, p. 24).

*O português do Brasil como língua transnacional* (2009) é um artigo escrito pela professora e pesquisadora Mônica G. Zoppi-Fontana, publicado em livro de mesmo título e organizado pela mesma autora que analisa as discursividades instauradas sobre o português em acordos ortográficos e na criação do CELPE-Bras. No referido artigo, descreve como o português ampliou os sentidos estabelecidos de língua nacional para o de língua transnacional. Assim, observa como a nossa língua adquire não só o valor de uso como instrumento de promoção da unidade nacional, mas sobretudo um valor de troca: assumindo tanto o valor de mercadoria (a partir da criação de exames de proficiência, promoção do seu ensino etc.) quanto um valor para investimento em mercados futuros, ou seja, de acordo com a nossa interpretação, visando colocar o português na lista de capital humano para mercados internacionais.

Seguindo a mesma temática, Leandro Rodrigues Alves Diniz (2009) analisa em seu artigo *Políticas de línguas em livros didáticos brasileiros de ensino de português como língua estrangeira*, a tensão entre a estabilização da memória nacional para um acontecimento discursivo que começa a querer instaurar a memória da língua brasileira como língua veicular e transnacional, em elementos verbais e não verbais dos livros didáticos de PLE em circulação. O autor mostra que está funcionando, no discurso desses livros, a ideia da língua como possibilidade de sucesso profissional: o acesso ao Brasil e à língua portuguesa (do Brasil) como acesso a um mundo globalizado, tendo como alvo o turista e o homem de negócios. Além desse artigo, Diniz também dedicou a sua trajetória acadêmica formal, sua dissertação de mestrado e sua tese de doutorado, a mostrar essa face do português brasileiro como língua capitalizada e exportada.

Em sua dissertação *Mercado de línguas: a instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira* (2008), mostra que, discursivamente, a língua portuguesa é apresentada nos gestos políticos do Estado e nos livros didáticos como relacionada ao sucesso profissional, “recompensa prometida àqueles que obedecem às leis do Mercado” (2008, p. 9). Há, portanto, um silenciamento nesses espaços enunciativos dos outros “portugueses” que não o brasileiro, já que passa a disputar os espaços “políticos, simbólicos e econômicos” com Portugal, fato que traz a necessidade de se vender os produtos do Brasil: os livros didáticos e o certificado Celpe-Bras.

Diniz (2012) na tese de doutorado *Política linguística do Estado brasileiro na contemporaneidade: a institucionalização de mecanismos de promoção da língua nacional do exterior*, segue a mesma temática da capitalização e exportação do português analisando as políticas empreendidas pelo Estado por meio de textos jurídicos e jornalísticos, documentos do Itamaraty e entrevistas com os profissionais envolvidos com essas políticas. As análises levam às considerações, dentre outras que não discutiremos aqui, de que esses discursos estão inscritos nas condições de produção marcadas pela Nova Economia.

Ainda em relação ao português, mas não no âmbito brasileiro, não poderia deixar de mencionar os estudos e as discussões que acompanhei pessoalmente durante a minha estância para a realização do estágio doutoral na Universidade da Corunha, na Comunidade Autônoma da Galiza (Espanha), sobre as políticas que envolvem a língua nessa região e que servem como exemplo para explicar a capitalização linguística por meio da tentativa de oficialização do idioma.

Estudos como os de Celso Álvarez Cáccamo (2004; 2011); Mário Herrero Valeiro (2011, 2015) e Luzia Domínguez (2009), cada um com um corpus específico de análise, entre outros pesquisadores, explicam a questão sociolinguística na Galiza, em situação de diglossia, na qual há perda acelerada do idioma da Galiza - chamado por determinados grupos de galego, por outros de galego-português -, em detrimento do espanhol, na sua relação com a ordem econômica e social, ou seja, pela lógica do capital e a estrutura de classes sociais que o capitalismo estabelece.

A crescente urbanização (espaço dominado pela língua espanhola) e a redução das atividades agrícolas e pesqueira (espaço dominado pela língua da Galiza), que historicamente eram o alicerce da economia da região, foram os responsáveis para a situação de diglossia pela qual passa o território galego na atualidade. Assim, as duas línguas passaram a compartilhar o mesmo território, sendo o galego discursivizado por alguns setores como relativo ao campo, à pobreza, à antiguidade (DOMINGUEZ, 2009). Segundo esses estudos, de um lado há um projeto de “espanholização” do Estado que tem imposto a língua espanhola a partir de diversas estratégias estruturais e históricas, e de outro, um projeto “galeguista” no qual as elites galegas, criando e disseminando o discurso da preservação da identidade cultural, propõe a normalização do galego culto como língua própria.

O projeto de espanholização encontra no discurso de mobilidade social, por meio da língua espanhola, a sua maior estratégia. Mas, como aponta Álvarez Cáccamo (2004),

[...] a causa primeira da perda acelerada do idioma na Galiza não é o próprio mecanismo nocivo e universal de selecção social a meio do idioma: é a falta de mobilidade social real, de dinamismo económico (e disto há dados macro-económicos evidentes), até dentro da lógica capitalista. A lógica capitalista na Galiza leva décadas, se não um par de séculos, a jogar com o famoso fraude comercial da "pirâmide" a grande escala: oferece socialmente investir em Lengua [o espanhol] prometendo o ascenso, mas os que ascendem já tinham Lengua [o espanhol] e posição alta de antemão (não paginado).

O segundo projeto, o da normalização do galego, tenta resistir frente aos dois idiomas vizinhos da Galiza, espanhol e português, por meio da criação de leis, dicionários, gramática, introdução nos meios de comunicação, nos meios educacionais e editoriais, enfim, nos espaços ocupados e dirigidos por essa mesma elite, excluindo desse saber a população que não fala o galego “culto”.

Assim, ao proporem o galego como língua única, empenham-se em desvincular a língua do espanhol - já que na situação de diglosia da Galiza, o galego se encontra em situação desprivilegiada - e do português, suas línguas vizinhas, tanto pela raiz latina quanto pelo território. Além da exigência da variedade culta, normatizada e prestigiada do espanhol, a população da Galiza ainda deve ser proficiente na variedade culta, normatizada e prestigiada do galego, sem contar a exigência global do inglês, como observa Álvarez Cáccamo no contexto galego:

Com efeito, o inglês vende — continua a vender maciçamente, além — como meio pretensamente “neutral” e não nacional (ou “após-nacional”), o qual é boa escusa e boa escapatória ideológica [...] onde o recente Decreto de Plurilingüismo (2010) do governo do Partido Popular (secção autonómica do principal partido da direita estatal), ao estabelecer o ensino do inglês como terceira língua “capacitadora” (com a sua famosa pergunta a pais e mães do alunado, “Está de acordo con que se impartan contidos en inglés?”), apresenta este idioma como colchão ideológico amortecedor entre dous modelos de língua (espanhol e galego-como-língua-propia) associados a dous imaginários identitários potencialmente em conflito. Mas, na realidade, o que se vende com o inglês é um mito: o da imparável capacitação, ou (pior ainda) “capitalização”, mesmo em crianças que deveriam estar a aprender as linguagens pré-mercantis dos animais da horta escolar (2011, p. 13).

Esse contexto favorece a capitalização da língua tanto em seu sentido econômico - a língua é uma mercadoria que pode ser adquirida (não por todos, mas por aqueles que possuem capital econômico para tal) em cursos, diplomas etc -, quanto em seu sentido

cultural, simbólico e social, afinal a língua também é um instrumento para a distinção social e símbolo de *status*.

Os estudos citados visam a demonstrar que a normalização e a criação desse mercado da língua não favorece a preservação do galego, visto que ele continua a entrar em declínio mesmo após anos de políticas voltadas à normalização, porque somente uma parcela da população pode e quer falar o galego culto. Tampouco favorece os falantes do chamado galego “natural”, que, se já sentiam a sua língua materna ser estigmatizada pela pressão do espanhol, agora também precisam adequar a sua fala ao “novo” galego, a uma variedade que não é a sua. Assim, tanto o novo galego quanto o espanhol servem a um mesmo propósito: “menorizar a fala do galego-falante nativo” (DOMÍNGUEZ, 2009, p. 329). Nesse caso, se eles precisam escolher entre falar uma das duas línguas “cultas”, galego ou espanhol, irão preferir o espanhol, falado em todo o restante do Estado e internacionalmente.

Os galegos monolíngues de espanhol, por sua vez, não se tornam bilíngues pelo mesmo motivo prático: o galego sendo somente uma língua única da Galiza, signo de identidade cultural, não mobiliza nem sua memória afetiva com a língua, visto que a variedade de seus avós não se identifica com a proposta pela elite, nem cria a necessidade utilitária de se aprender um novo idioma para suas atividades corriqueiras ou voltadas para o trabalho, onde predomina o espanhol e o inglês. Desse modo, outra questão que surge na questão sociolinguística da Galiza, é o movimento chamado Reintegracionismo, que prevê a unidade linguística do galego ao português, pois, segundo os defensores do movimento reintegracionista, o galego não deixará de “ser uma língua de ‘segunda’ enquanto não tiver o estatuto de língua internacional” (ibidem).

Como último exemplo de estudos que focalizam a questão da capitalização linguística, queremos citar os estudos de Mónica Heller (2003) e Heller e Duchêne (2012), que apresentam a situação sociolinguística do espaço francófono do Canadá também em correlação aos aspectos econômicos da região. Com o declínio do setor primário, baseado na pesca e na manufatura, o francês passou de língua de comunicação e símbolo de resistência social, cultural e política, a ser a base econômica de determinadas regiões do Canadá. A língua passa a ser usada como símbolo de autenticidade em produtos considerados locais, em áreas como o turismo e a gastronomia e como meio de trabalho nos serviços prestados considerados “plurilíngues”, como os serviços de telefonia e hotelaria. Desse modo “poderíamos dizer que a mão de obra é assim substituída por

palavra de obra, ou a ‘*work-force*’ (força de trabalho) pela ‘*word-force*’ (força da palavra)” (ÁLVAREZ CÁCCAMO, 2011, p. 12).

Por meio desses estudos, podemos notar que a língua e, conseqüentemente, seu ensino, passam a ser capitalizados nas sociedades contemporâneas a partir das mais diferentes estratégias e traçar um paralelo com a maneira como funcionam nessas sociedades e na nossa, os mercados linguísticos.

A partir dessas reflexões, voltamos agora o nosso olhar para o contexto brasileiro, no caso específico do ensino das línguas estrangeiras no dispositivo escolar. Esclarecemos que, neste trabalho, muitas vezes as noções de língua e de ensino de língua se amalgamam devido ao fato de que no Brasil, a língua estrangeira, quando não adquirida por via de língua de herança, regiões de fronteira, ou em casos de vivência em outro país, se dá pelo seu ensino formal, e, sendo a língua estrangeira matéria obrigatória da grade curricular do ensino básico de todo o país, necessariamente esse contato passa pelo dispositivo escolar, ainda que para algumas pessoas não seja o único dispositivo ao qual a língua se relacione. É justamente nessa correspondência entre língua e ensino que vamos nos deter nas análises empreendidas no capítulo a seguir, observando que a capitalização destes elementos (língua e ensino), se dá ora com mais ora com menos intervenção do Estado que cada vez mais tem contribuído para o mercado das línguas funcionar, legitimando discursos e práticas por meio de políticas linguísticas e políticas educacionais. Deste modo, no próximo capítulo também vemos como a ordem política, econômica e social tem propiciado e conduzido a apropriação das línguas pela lógica capitalista.

## 4 Capitalizações: da língua, do ensino e das subjetividades

No presente capítulo realizamos as análises de cinco enunciados materializados nas Sequências Discursivas de Referência (SDR) dos sujeitos entrevistados, cuja descrição do método da coleta e dos participantes, foram descritos na Introdução desta tese. Procedemos a análise de 5 enunciados base, identificados com [E] que nos pareceram mais recorrentes nas formulações [e] e os quais selecionamos por se ajustarem mais à proposta da tese, de vincular essas formulações à questão da capitalização linguística, à mercadorização do ensino de LE e às relações de poder no dispositivo escolar.

Dedicamos cada tópico deste capítulo à análise de um [E] específico, apresentando ou analisando também outros enunciados que funcionam como cotejo e como condições de produção para os enunciados encontrados nas entrevistas. Estes enunciados de cotejo provém do discursos jurídico, educacional oficial e publicitário que integram a mesma FD, servindo como condições de produção para a produção das subjetividades desses sujeitos no dispositivo escolar.

### 4.1 A importância do inglês

No início da entrevista, a todos os participantes (professores e alunos), lhes foi apresentada a seguinte questão: O que você pode me dizer sobre a sua relação com as línguas estrangeiras? Não houve, na pergunta, nenhuma menção a uma língua específica e o termo “línguas estrangeiras” foi usado no plural, para tentar garantir que os sentidos para as LEs fossem abertos às enunciações dos participantes.

No entanto, a maioria dos entrevistados não destinou suas narrativas ou reflexões a outras línguas em suas falas iniciais e espontâneas além do inglês. O que houve foram algumas poucas menções a outras línguas, de modo bastante sintético e, quase sempre, a partir de uma pergunta explícita da entrevistadora. Desse modo, a partir da reiteração do apagamento de outras línguas e da materialização exclusiva do inglês, extraímos o seguinte enunciado:

**[E1]: O inglês é a LE mais importante.**

Atribuímos, num primeiro momento, essa desproporção enunciativa entre o inglês e as outras línguas, ao fato de que é na escola onde grande parte dos brasileiros se tornam sujeitos aprendizes de língua estrangeira, cuja oferta é, quase que exclusivamente,

dominada pelo inglês. Assim, nos parece pertinente que a construção dos sujeitos enquanto aprendizes de línguas estrangeiras se dê a partir desta língua, já que “a escola tem um papel importante na legitimação – ou na não legitimação – dos modelos representativos atribuídos às línguas, e ela pode usar os meios de agir sobre esses modelos, intervindo sobre o lugar [...] das línguas no espaço escolar” (MOORE, 1993 apud VERGUEIRO, 2009, p. 113).

Embora reconheçamos que num mundo caracterizado pelo fenômeno da globalização, o contato com o inglês na escola não constitui estaca zero para o sujeito (CELADA, 2002), consideramos que eles se reconhecem enquanto sujeitos aprendizes ou falantes de outra língua a partir das aulas de inglês. No entanto, esse fator não se dá ao acaso, pois veremos que a atribuição discrepante de valor do inglês está relacionada aos discursos do mercado econômico, à instrumentalização da língua a serviço desse mercado, e à própria consonância com o dispositivo escolar que atribui valores bastante diferenciados e minorizados às outras línguas.

Sobre o apagamento de outras LEs nas entrevistas, recorreremos ao pensamento de Eni Orlandi (1993) que discorre sobre as formas do silêncio e como esse concorre na construção de certos sentidos, entendendo que algumas de suas reflexões também se enquadram na maneira como o não dizer significa nas sequências discursivas aqui analisadas. Segundo a autora, “todo dizer é uma relação fundamental com o não dizer”. Assim, quando os sujeitos da pesquisa dizem sobre o inglês e algumas outras poucas línguas como o francês e o espanhol e colocam em silêncio enunciados sobre as outras línguas, há notadamente significação nesse gesto textual: é pelo inglês que são subjetivados como sujeitos falantes de línguas. As outras línguas aparecem com valores específicos e pelas marcas deixadas na história dessas línguas no Brasil e pelo valor que recebem no mercado linguístico brasileiro.

Exceções foram encontradas na fala da professora de espanhol P4, por relatar a sua experiência como estudante de espanhol (que veremos em [eP4.1]) e nas SDs de duas alunas de escolas privadas A3 e A4, uma delas porque revela o desejo de cursar Letras e outra pela vontade de sair do país, respectivamente, como podemos observar nas formulações abaixo:

[eA3.1]

<p>[A3]Ah... assim... eu gosto muito... tanto é que é a faculdade que eu vou fazer né ((riu))... mas é uma parte que eu gosto bastante... então a língua que eu mais tenho contato assim... é</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**o inglês...** sempre gostei desde pequena... sempre quis aprender... nesse último ano eu dei uma parada de estudar tipo fora da escola inglês porque eu tive que dedicar ao vestibular... essas coisas... então eu tive que dar uma parada... ma::s... deixa eu ver o que eu posso falar ((silêncio))  
 [Entrevistadora]: E você tem interesse por outras línguas também?  
 [A3]:Tenho... tenho pelo **alemão** e:: pelo **francês**...

[eA4.1]

[A4]: Eu gosto bastante...eu faço inglês...é:: faço inglês por fora da escola que na escola...eu faço inglês por fora da escola porque o da escola eu não acho muito bom...o professor ele só chega e joga matéria na lousa...então...eu não acho isso legal e:: eu acho bem bacana porque é você se emergir em outra cultura né você aprender inglês e eu quero ter outr/mais experiência com a língua estrangeira porque eu não... é:: tenho vontade nenhuma de continuar no Brasil...depois do ensino médio eu tenho muita vontade de ir pra fora... então pra mim é muito importante aprender inglês eu **quero aprender muito mais idiomas... é:: uns cinco idiomas**...eu tenho muita vontade... de aprender... conhecer outras culturas... morar nos países... principalmente assim na Europa... eu quero muito mesmo conhecer...eu acho muito importante porque não é só você saber falar assim é::  
 [...]  
 [Entrevistadora]: E qual outra língua você gostaria de aprender?  
 [A4]: **Francês e italiano**

As únicas alunas que citaram outras línguas em suas narrativas são alunas da rede privada de ensino, motivadas pela pergunta direta da entrevistadora, e que também fazem o curso de inglês em cursos livres de idiomas e, como dissemos, têm ambições profissionais e acadêmicas específicas. O que as duas participantes enunciam sobre essas línguas faz parte de uma rede de formulações sobre o alemão, o francês e o italiano, línguas que foram citadas por elas, e que, embora não nos dediquemos ao discurso sobre essas línguas especificamente nesta tese, é significativa sua menção quando se trata do imaginário que se tem das línguas no mercado linguístico brasileiro.

O francês é percebido como uma língua bonita (VERGUEIRO, 2009; MELLO, 2004), o alemão, italiano (ou japonês) é, para grande parte dos sujeitos brasileiros, sobretudo os do estado de São Paulo, língua de herança, o que vai despertar sentidos sobre essas línguas ligados à identidade. O espanhol, por sua vez, embora também possa compartilhar de uma memória relacionada à linhagem e à identidade, possui uma forte memória discursiva que diz que se trata de uma língua que não precisa ser estudada, pela proximidade que possui com o português. Essa afirmação converge com a SDR da participante A3, quando confessa – somente no final da entrevista e a partir da pergunta da entrevistadora -, ter estudado espanhol, como veremos mais adiante na [eA3.3].

Dando continuidade à memória discursiva existente sobre as línguas citadas, vejamos a continuação da fala de A3:

[eA3.2]

[Entrevistadora]: Por que você acha que se interessa por essas línguas especificamente?

[A3]: Assim... **alemão eu me interesse bastante porque... a minha família veio da Alemanha...**

né

[Entrevistadora]: Ah... por isso esse sobrenome ((risos))

[A3]:É... ((risos)) na verdade nem era assim esse sobrenome... mas aí quando eles vieram pro Brasil eles escreveram assim pra deixar mais fácil... senão as pessoas erram ((risos)) então eu **sempre quis aprender alemão por causa disso... o francês... eu não sei... eu sempre achei uma língua bonita... eu sempre tive vontade de aprender... e o inglês... eu não sei... desde pequena eu sempre tive... sempre foi mais forte do que eu... assim... sempre parece que estava junto... eu e o inglês assim.**

A3 enuncia que sempre achou a língua francesa bonita. Embora o “sempre” aplique sentidos de longinquidade a sua percepção - como algo contundente e impossível de se delimitar no tempo-, combinado às marcas de enunciação explícitas no uso da primeira pessoa “eu” e “achei” - criando a ilusão de uma individualização, de um simples gosto pessoal -, essa formulação remete-nos ao lugar que a língua francesa ocupou no Brasil e que, de certa forma, ainda ocupa. Esse papel de prestígio que o francês desempenhava no Brasil até pouco tempo (e que estudos mais recentes poderiam refutar ou ainda reafirmar, como no caso do estudo empreendido por Vergueiro (2000)), é explicado a partir do fato de que no início do século XX havia no Brasil uma imagem idealizada da França, que se tornou modelo em todas as esferas: culinária, educação, moda, artes, penteado etc., campos que constroem o imaginário de sofisticação. Assim, “as elites falavam francês, liam revistas e livros lançados em Paris, a classe dominante devia falar francês para continuar no poder” (MELLO, 2004 apud VERGUEIRO, 2000, p. 30).

Isso significa que no mercado linguístico do Brasil, o francês possuiu um grande valor – fato observável por meio das leis educacionais que conferiam destaque à língua francesa -, por estar ligado tanto à função de língua de cultura quanto à função de língua instrumental para o contato com a Europa. Mesmo tendo perdido esse *status* (instrumental de acesso para o mundo europeu) para o inglês, conservou-se no imaginário social brasileiro como língua de requinte. Além disso, saber francês não é somente símbolo de sofisticação pelo que a cultura francesa ainda representa, mas sobretudo pelo que o inglês representa: uma língua que, pelo discurso da utilidade, tem se tornado banal, um conhecimento que todos deveriam ter. Geralmente, aqueles que buscam os cursos de

francês, já se comunicam em inglês, assim, o francês cumpre a função de língua de distinção, como observa Bourdieu (2000).

Desse modo, podemos pensar que a grande maioria dos brasileiros falantes de francês está em dupla vantagem na relação de poder do nosso mercado linguístico: já são falantes de inglês (exercendo o poder sobre aqueles que não o falam) e por manterem seu capital linguístico valorado tanto pela memória discursiva do que significou o modelo da França no Brasil quanto pelo seu acesso restrito, uma vez que o francês significa mais pelo que ele não é: língua acessível a todos. Os valores que possuem as línguas num mercado linguístico específico fazem com que o sujeito adote uma atitude específica com essas línguas que vão marcando a sua subjetividade. As línguas que os sujeitos falam ou não falam os ligam a grupos e os distinguem de outros.

A3, em [eA3.2] enuncia a sua afinidade com o alemão por questões de identidade familiar e com o francês por questões estéticas, que sabemos ser uma visão construída social e historicamente. No entanto, de maneira diferente, lhe faltam palavras para explicar seu vínculo com o inglês: “e o inglês... eu não sei... desde pequena eu sempre tive... sempre foi mais forte do que eu... assim... sempre parece que estava junto... eu e o inglês assim”.

No entanto, quando interpretamos essa fala pela teoria da AD, a sua afinidade com o inglês não é fato inexplicável, como pensa ser o sujeito. Essa é também uma relação sócio-historicamente construída, pois, como diz Celada (2002), não existe um “puro desejo” de aprender uma língua, pois este desejo está submetido às condições que lhe impõe a história. Sobre isso, as autoras Cox e Peterson expõem que

Antes de falar inglês o mundo falou latim e francês. Contudo, diferentemente do que ocorrera com o latim e o francês, línguas usadas, sobretudo, para a enunciação da alta cultura e, portanto, domínio restrito de uma elite intelectual e dirigente, nos tempos da globalização, o inglês se dissemina por todas as esferas de atividades sociais. Em nenhum outro tempo da história da humanidade, os homens precisaram tanto de uma língua comum como agora, ao serem reunidos pelo/no ciberespaço (COX; ASSIS-PETERSON, 2007, p. 5).

Houve um tempo em que as fronteiras somente eram atravessadas literalmente, “a ritmos dos pés humanos, dos cavalos e das canoas” e, portanto, a interação entre falantes de diferentes línguas se dava exclusivamente face-a-face (agraciada pelos recursos gestuais e pelas línguas de fronteira, que pela certa proximidade linguística facilitavam a comunicação). À medida em que se aperfeiçoam os meios de transporte e os meios de

comunicação (escrita, telefone, internet), surgem novas facilidades e necessidades, permitindo que pessoas de diferentes partes do globo se comuniquem e, segundo as autoras, “o único embaraço a esse meio de comunicação sem fronteiras é o gueto da língua materna, quando essa língua materna não é o inglês” (ibidem, p. 6).

No mercado linguístico, os diferentes discursos criam e mantêm uma memória discursiva de que o inglês é uma língua útil, instrumental, moderna, franca e que deve ser falada e estudada, como veremos nas próximas formulações. Ser falante de inglês é obedecer a um padrão bem visto socialmente, é estar do lado “correto”, é um modo “normal” de ser sujeito. Essa naturalidade enunciativa de necessidade aliada ao prazer de ser detentor desse saber, se constrói por uma trama de discursos outros, como veremos ao longo deste capítulo, mas que nesse momento observaremos cotejando com as formulações das leis que oficializam as políticas linguísticas educacionais no Brasil.

No dispositivo escolar, é histórica a tentativa de transformar o inglês em LE digna de ensino por excelência, o que nos é comprovado se passarmos a uma breve análise das leis educacionais para o ensino de línguas no Brasil, ou seja, o que respalda essa memória discursiva mobilizada pelos sujeitos das entrevistas é o discurso jurídico.

Reconhecendo a importância do discurso jurídico, como lugar de legitimação de verdades, o incluímos em nossas reflexões, pois ele influencia diretamente no dispositivo escolar. Como dissemos, a LE, pela maneira como sempre foi instalada no currículo escolar e como foi discursivizada juridicamente, por meio das leis e decretos, ajudou a institucionalizar um discurso para a comunidade escolar, e para a sociedade em geral, sobre o lugar e a importância da matéria de LE na formação dos estudantes. Assim, estas leis, além de determinarem o lugar das línguas no currículo, também assentam imagens sobre seu ensino, sobre o papel das línguas no imaginário social e sobre os sujeitos. É por meio do discurso jurídico que podemos começar a refletir como o inglês se estabelece no dispositivo escolar e no mercado linguístico como língua estrangeira por excelência, estabelecendo também a memória de que sinônimo de LE é o inglês, enquanto as outras línguas sofrem um silenciamento. Vejamos como essa memória foi instaurada.

A primeira política linguística institucional a ser implantada no dispositivo escolar brasileiro se deu com o decreto 19.890, de 1931, primeira legislação nacional emitida pelo governo federal após a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930, marcando o início de uma política de centralização da educação. Até então os sistemas estaduais definiam suas normas e decidiam as suas próprias políticas sem se subordinarem ao governo federal (RODRIGUES, 2010).

A partir desse decreto, as línguas “mortas” são praticamente extintas do currículo obrigatório, restando somente o latim com uma carga horária bastante reduzida e obrigatória somente no curso jurídico. O francês continua a valer como capital cultural, mas vai perdendo cada vez mais espaço nas áreas de saber mais especializadas por não possuir caráter instrumental. Nesse sentido, o inglês começa a se sobressair, se tornando língua obrigatória no ciclo fundamental. O ensino secundário passa a ser dividido em duas etapas, a fundamental e a complementar - a primeira compreendia cinco anos de estudos e a segunda, dois anos. No currículo do ensino fundamental encontravam-se as seguintes disciplinas de línguas estrangeiras:

Quadro 1: LEs no Ensino secundário (1931) – etapa fundamental

1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO
Português	Português	Português	Português	Português
Francês	Francês	Francês	Francês	Latim
	Inglês	Inglês	Inglês	Alemão (facultativo)

Fonte: Adaptado de Rodrigues (2010, p. 65).

Chamada de complementar, a segunda fase dos estudos secundários era obrigatória para os alunos que quisessem se candidatar ao ensino superior e se dividiam em 3 cursos: jurídico; medicina, farmácia e odontologia; e curso de engenharia e arquitetura. Este último não continha nenhuma língua estrangeira na grade, o segundo alemão ou inglês e o primeiro latim (ibidem).

Rodrigues (2010) faz a importante observação de que é esse decreto que vai trazer transformações na maneira de se conceber o aprendizado de línguas apontando que aqui começa a ser desenhada uma “visão instrumental do conhecimento de línguas que passam a ser valorizadas de acordo com o grau de garantia de acesso que podem oferecer a determinada área do saber” (p. 70). Porque há claramente as línguas que fazem parte da formação geral e aquelas que estão restritas a certas áreas. É a partir desse decreto que esse discurso se assenta como justificativa da ordem e que vai se regularizar nas leis que se seguem.

A conhecida Reforma de Capanema na educação veio acompanhada do Decreto Lei nº 4.244, promulgado em 9 de abril de 1942. É a lei que podemos chamar de anos dourados para as línguas estrangeiras no ensino. Ela dividiu o ensino em Primário (dos 7 aos 11 anos) e Secundário. Este continuava dividido em dois ciclos, o ginasial com 4 anos

de duração e o segundo com 3 anos de duração, na qual os alunos podiam escolher estudar os cursos clássico ou o científico.

Quadro 2: LEs no Ensino secundário (1942) – etapa ginásial

1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO
Português	Português	Português	Português
Latim	Latim	Latim	Latim
Francês	Francês	Francês	Francês
	Inglês	Inglês	Inglês

Fonte: Adaptado de Rodrigues (2010, p. 72)

Quadro 3: LEs no Ensino secundário (1942) – curso clássico

1º ANO	2º ANO	3º ANO
Português	Português	Português
Latim	Latim	Latim
Grego	Grego	Grego
Francês ou Inglês	Francês ou Inglês	
Espanhol		

Fonte: Adaptado de Rodrigues (2010, p. 73)

Quadro 4: LEs no Ensino secundário (1942) – Curso Científico

1º ANO	2º ANO	3º ANO
Português	Português	Português
Francês	Francês	
Inglês	Inglês	
Espanhol		

Fonte: Adaptado de Rodrigues (2010, p. 73)

Podemos observar que com a Reforma de Capanema, as línguas “mortas” voltam a compor obrigatoriamente o currículo, com a presença do latim em todos os anos do ensino secundário, exceto no curso científico, como marca também da instrumentalização que sofre a LE e seu ensino, da qual falaremos adiante em nossas análises.

O inglês entra cada vez mais em cena, chegando a dividir esse espaço com o francês, língua moderna até então de grande prestígio e, portanto, de adoção nas escolas. É também com esse decreto que a língua espanhola pela primeira vez é colocada como obrigatória nos currículos do país.

Segundo Leffa (1999):

A Reforma Capanema, ainda que criticada por alguns educadores como um documento fascista pela sua exaltação do nacionalismo, foi, paradoxalmente, a reforma que deu mais importância ao ensino das línguas estrangeiras. Todos os alunos, desde o ginásio até o científico ou clássico, estudavam latim, francês, inglês e espanhol. Muitos terminavam o ensino médio lendo os autores nos originais e, pelo que se pode perceber através de alguns depoimentos da época, apreciando o que liam, desde as éclogas de Virgílio até os romances de Hemingway. Visto de uma perspectiva histórica, as décadas de 40 e 50, sob a Reforma Capanema, formam os anos dourados das línguas estrangeiras no Brasil (p.13).

O mais interessante porém é que a questão da instrumentalização da língua que apontou Rodrigues (2010) já com o Decreto de 1931, se reforça no de 1942. No curso científico, por exemplo, não são ofertadas as línguas clássicas como latim e grego, devido a sua não valorização no âmbito científico e tecnológico. A autora ainda afirma que quando esse decreto começou a ser discutido, o Ministério ainda se encontrava sob a gestão de Francisco Campos, o primeiro Ministro da Educação e da Saúde Pública, no governo Getúlio Vargas, em 1930, que afirmou que “o mundo vive hoje sob o sinal do econômico, como já viveu em outros tempos sob o sinal do religioso e do político” (apud Rodrigues, 2010, p. 74). Assim, afirmando que a educação deveria seguir as exigências do campo econômico, exigia-se que os alunos se preparassem, já na escola secundária, para o mercado de trabalho ou para a universidade e as LEs entram nesse projeto de utilitarização do ensino.

Com a criação das LDBs, as LEs passam por uma opacidade enunciativa, já que não se determina mais qual é a língua a ser ensinada. A primeira delas, a LDB de 1961, rompe com a relação que anteriormente existia entre a disciplina de LE e o ensino secundário, em discrepância com os decretos anteriores que fixavam um lugar valorizado a elas no currículo escolar, tendo o seu auge de valorização com o Decreto de 1942, pela quantidade de línguas e a carga horária que compunha a grade obrigatória.

Na lei de 1961, no entanto, não há menção alguma à disciplina de língua estrangeira. Esse apagamento na textualidade da lei pode ser interpretado como a desoficialização do ensino de LE se observamos também as condições de existência desse silenciamento: havia na época uma grande tentativa de supervalorizar a língua nacional, movimento que havia começado na década de 30, desde o Estado Novo, período político que se inicia com o presidente Getúlio Vargas, que pregava uma forte política de fortalecimento nacional.

Segundo Orlandi (2009, p. 113), o Estado Novo se caracterizou como:

[...] um período autoritário de forte tendência centralizadora. Foi um movimento sustentado por um nacionalismo exacerbado e que exercia forte controle dos meios de comunicação, que, aliás, é uma das primeiras manifestações dos regimes totalitários. Voltado para a instalação de um país moderno, este governo, como os governos autoritários em geral, exercia forte censura sobre a cultura e o conhecimento. Nessas circunstâncias, era forte o controle sobre a área de educação.

Essa valorização da língua nacional, está explícita no artigo 27 quando enfatiza que o ensino “só” será ministrado em língua nacional:

Art. 27. O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento (BRASIL, 1961).

Rodrigues (2010) chama a atenção para o uso do elemento restritivo “só” como uma marca das relações de conflito sobre o lugar da língua portuguesa na educação, afinal, as leis anteriores a essa LDB – como as Constituições Federais de 1934, 1937 e de 1946, enfatizavam o ensino da língua nacional, mas, ao mesmo tempo, continuavam a conferir uma forte valorização ao ensino das línguas estrangeiras no currículo. O uso do “só” marca na textualidade que, embora essas leis já explicitassem a vontade de valorização e promoção do português, isso não estava sendo cumprido.

Isso significa que, no Brasil, nesse momento histórico, havia um interesse de que a língua com maior valor no mercado linguístico fosse o português padrão, como símbolo de força identitária nacionalista. Assim, o artigo 40 dispõe sobre os Conselhos Estaduais, que terão a autonomia de fazer o rearranjo das disciplinas obrigatórias dando ênfase ao ensino de português.

Artigo 40  
Respeitadas as disposições desta lei, compete ao Conselho Federal de Educação, e aos conselhos estaduais de educação, respetivamente, dentro dos seus sistemas de ensino:  
a) Organizar a distribuição das disciplinas obrigatórias, fixadas para cada curso, dando especial relevo ao ensino de português;  
b) permitir aos estabelecimentos de ensino escolher livremente até duas disciplinas optativas para integrarem o currículo de cada curso (BRASIL, 1961).

A única possibilidade para que o ensino de LE fosse adotado pelas instituições de ensino seria por meio do artigo 40, que abria a possibilidade para que os Conselhos Estaduais escolhessem até duas disciplinas para complementar o quadro das obrigatórias.

O decreto anterior, de 1942, contribuiu para que as LEs permanecessem nas escolas após a LDB de 1961, já que, como aquele decreto instituía uma forte presença das línguas, a estrutura escolar já estava organizada para oferecê-las. No entanto, esta estrutura priorizaria o ensino do inglês e do francês, uma vez que a carga horária destas disciplinas era maior e, portanto, havia mais professores preparados para o ofício e, obviamente, pelo imaginário de que estas línguas eram as mais importantes para a formação do aluno.

De fato, no Estado de SP, a Resolução 7/1963 do Conselho Estadual de Educação, orienta que tanto no ciclo ginásial, quanto no ciclo colegial (hoje ensino fundamental e médio, respectivamente), as línguas que podiam ser ofertadas pelas instituições de ensino eram o francês, o inglês ou o latim.

No ciclo ginásial, havia a possibilidade de que não fosse ofertada nenhuma língua estrangeira ou, caso contrário, seria uma especificada pelo sintagma ‘uma língua’, materializada pela coordenação: francês, inglês ou latim, que restringiam os sentidos abertos pela indeterminação anterior: uma língua (VICTURI, 2017). Essa seleção está justificada na própria resolução:

A inclusão do Francês, Inglês e do Latim no grupo das disciplinas complementares justifica-se plenamente. O francês e o inglês por serem línguas universalmente faladas e muito difundidas em nosso Estado. Em favor do francês pesam, ainda, as suas afinidades linguísticas e culturais, e, em relação ao inglês, ao lado dos aspectos culturais, não deve ser descurada a importância prática que assume o seu conhecimento. O Latim reveste-se de excepcional valor, em face das origens da nossa cultura. Além da importância para o melhor estudo do português, deve ser considerada a sua significação pedagógica, como elemento formativo, disciplina mental e de treinamento de raciocínio (ESTADO DE SÃO PAULO (1963).

No mesma Resolução, há ainda um quadro das disciplinas optativas, que materializam de forma diferente a inclusão das línguas. Nele, a denominação das línguas é feita pelos sintagmas “línguas modernas” e “línguas clássicas” que, embora possa soar como generalização, ou seja, não como especificação de quais seriam essas línguas, podemos interpretar, pela textualidade da resolução para as disciplinas obrigatórias complementares, que o adjetivo moderna faz referência ao francês e ao inglês, enquanto que o adjetivo clássica refere-se ao latim, sendo que, para os cursos específicos de formação de professores ou formação técnica, a língua clássica não aparece como possibilidade de ser ofertada, já que não tem valor de instrumento nessas carreiras (VICTURI, 2017).

Em 1965, é lançado o decreto 45.159-A, especificando quais seriam as disciplinas complementares e as optativas, o qual apresenta uma modificação em relação a quais

línguas seriam ofertadas: o alemão aparece como elemento novo, o latim só aparece no Colegial Clássico. No entanto, o que queremos ressaltar é que há uma forte contradição entre a LDB de 1961, de âmbito federal, e a textualidade do estado de São Paulo: enquanto que naquela as línguas sofrem um apagamento na textualidade, no decreto, apesar de aparecerem na maioria das vezes como optativas e complementares, parecem continuar a marcar discursivamente a memória que a Reforma de Capanema impôs para as línguas. Inclusive há na lista de disciplinas obrigatórias, o inglês, no último ano do Colegial Científico, e francês ou inglês e latim ou alemão, no Clássico. De acordo com Victuri (2017), essa contradição continua com o decreto 45.907 de 1966, que além de não alterar as textualidades anteriores, ainda prevê a oferta de espanhol, grego e latim, como línguas estrangeiras.

Chama atenção o verbo “reincluir”, já que, como aponta a pesquisadora, não ficou claro em quais momentos e documentos, elas tivessem sido incluídas ou retiradas. Além disso, como observamos ao longo das análises das outras LDBs, ao enunciar que estas disciplinas podem ser incluídas nos estabelecimentos onde houver professor efetivo ou estável para ministrá-las e onde a possibilidade de encaixá-las não vier a atrapalhar o quadro das disciplinas obrigatórias e optativas, notamos uma materialidade de quase impossibilidade, em razão de tantas condições para a oferta de LE que, na prática, não são facilmente aplicáveis. Além disso, essas disciplinas não configuram sequer como optativas, que como sabemos, já não são fáceis de serem incluídas no horário escolar.

Voltando à LDB de 1961, como não há menção de qual LE cada escola podia oferecer, o inglês vai se sobressair (também no estado de SP, entre o Latim e o Francês) uma vez que começa a ser enxergada como língua comercial e fundamental para as leituras científicas e técnicas, prevalecendo, então, como integrante do currículo escolar em muitas escolas. Este crescimento do inglês vai ser favorecido pelas vantagens de, além de ser a língua veicular do momento, ter mais mão de obra qualificada para a ministração de aulas, já que era a língua que possuía o maior número de professores formados no Brasil, mais recursos didáticos com o mercado editorial consolidado e também com os estudos crescentes em Linguística Aplicada ao ensino de inglês. Além disso, esse idioma também possuía o trunfo de poder basear a sua publicidade ancorada no discurso do mercado de trabalho.

Começa aqui a constituição de uma nova memória para as LEs: a) há o estabelecimento de um imaginário de que o ensino de língua estrangeira é alheio ao projeto pedagógico da escola obrigatória, pois a primeira principal lei nacional que vai

estabelecer as diretrizes para todo o território não a textualiza, existindo somente como optativa graças à estrutura já formada nas escolas e b) o inglês se assenta como sinônimo de língua estrangeira.

Assim, até aqui podemos observar, pelo discurso jurídico e pelas práticas das escolas de adotarem o inglês e o francês, que as línguas mais valorizadas pelo mercado linguístico seriam o francês, constituindo capital cultural, e o inglês, como língua instrumental para o mercado de trabalho, função que vai se tornar cada vez mais importante no mercado linguístico brasileiro.

Dez anos mais tarde, em 1971, em pleno período de ditadura militar, o General Médici, então presidente do país, assina uma nova LDB (5.682). Fundamentada em uma política de Desenvolvimento e Segurança Nacional, a reforma na educação tem a finalidade de se ajustar a um modelo tecnicista e autoritário, por isso passa a priorizar não uma formação geral para o segundo grau, mas a formar mão-de-obra específica para o mercado nacional em desenvolvimento, que auxiliasse a efetivação do “milagre econômico” (OLIVEIRA, 2010).

Deste modo, a execução do objetivo proposto pelas reformas do segundo grau, implementadas pela Lei n.º 5692/71, qual seja: transformar o segundo grau em um curso profissionalizante, seria tarefa das escolas em parceria com as empresas, resultado: a qualidade do ensino, tanto de primeiro quanto de segundo grau deteriorou-se, já que as escolas públicas não dispunham dos recursos necessários para a formação dos jovens para o mercado de trabalho, por meio de cursos profissionalizantes, ou seja; faltavam infraestrutura e recursos humanos que possibilitassem a realização deste projeto; tanto que a consequência resultou em uma escola de baixo nível técnico e geral, mesmo porque o Brasil, segundo dados do Banco Mundial, citados por Fonseca, é um dos países que menos investe em educação, apenas 3,6% do PIB (OLIVEIRA, 2010, p. 2).

Com a queda da qualidade da educação, explicada por Oliveira (2010), as escolas privadas passaram a investir na inauguração de cursos profissionalizantes, lucrando graças aos preços elevados de seus cursos, gerando bastante discrepância educacional de classes entre os que podiam pagar por tal ensino e os que continuariam dependendo da escola pública. Além deste “natural” crescimento das escolas privadas, a própria lei instituía que a obrigatoriedade de financiamento na educação por parte do Estado não compreenderia o segundo grau. É nesse contexto que as LEs voltam para a textualidade jurídica, ainda que timidamente e sem caráter de obrigatoriedade:

Parágrafo 2º, Artigo 8º

Em qualquer grau, poderão organizar-se classes que reúnam alunos de diferentes séries e de equivalentes níveis de adiantamento, para o ensino de línguas estrangeiras e outras disciplinas, áreas de estudos e atividades em que tal solução se aconselhe (BRASIL, 1971).

Em 1976 há uma nova resolução (Resolução nº 58 de 22 de dezembro de 1976) que volta a colocar a LE num patamar de obrigatoriedade para o segundo grau.

Artigo 1º

O estudo de Língua Estrangeira Moderna passa a fazer parte do núcleo comum, com obrigatoriedade para o ensino de 2º grau, recomendando-se a sua inclusão nos currículos de 1º grau onde as condições o indiquem e permitam (BRASIL, 1976).

É significativa a inclusão do adjetivo “moderna” para designar o sintagma “língua estrangeira”, diferentemente dos decretos anteriores e da LDB de 1971 que usava o termo genérico “línguas estrangeiras”. Assim, apesar de não determinar qual seria essa língua, a inclusão desse adjetivo funciona como um indício de especificação, primeiro porque exclui as línguas clássicas do currículo e segundo porque direciona os sentidos para que a interpretação favoreça o inglês, como veremos com a explicação de Rodrigues:

Apesar de parecer designar uma certa classe – qualquer língua falada fora do Brasil naquele momento –, essa especificação, considerando o contexto no qual foi produzida, levava à identificação desse sintagma apenas com algumas línguas que, por um lado, possuíam prestígio internacional enquanto línguas veiculares e, por outro lado, estavam dotadas da mais recente tecnologia que as metodologias de ensino de línguas estrangeiras da época preconizavam como base para o êxito no processo de aprendizagem. Nesse contexto, a primeira determinação que o sintagma “língua estrangeira moderna” produz é a que o vincula a uma *língua veicular ocidental*; a segunda é a que relaciona essa “língua moderna” com aqueles que, naquela época, já se encontravam suficientemente *instrumentalizadas* para serem ensinadas dentro de uma certa metodologia. Ambas as determinações – *língua veicular ocidental* e *língua instrumentalizada* – concorrem para que o inglês seja identificado como *a única* língua que cumpre esses requisitos necessários para habitar o espaço escolar, ainda que a legislação não a especifique como tal (RODRIGUES, 2010, p. 98, grifos da autora).

Essa especificação de “moderna” já havia sido dada na textualidade do CEE, que como vimos, correspondia ao inglês e ao francês, em contraste com a língua clássica, o latim. Durante a vigência da LDB de 1971, no Estado de São Paulo, há documentos expedidos para o primeiro grau (Deliberação 01 e 02 de 1972) e para o segundo grau (Deliberação 18 de 1972), nas quais designam respectivamente: que a parte diversificada

será constituída de Línguas Estrangeiras Modernas, sem especificação de qual língua e, uma lista de disciplinas de língua e de literatura tanto modernas, quanto clássicas. Em 1980, no entanto, a Resolução nº 93 textualiza que:

Artigo 1º As escolas de estaduais de 1º grau, de 2º grau e de 1º e 2º graus que contem com professores efetivos de inglês e francês, em exercício, deverão obrigatoriamente propor tais idiomas à opção dos alunos para a sua inclusão como conteúdos curriculares.  
 Artigo 2º O currículo do ensino de 1º grau poderá ser integrado por até duas Línguas Estrangeiras Modernas, incluindo-se cada uma delas em, pelo menos, duas das quatro últimas séries.  
 Artigo 3º A instalação de uma classe exige um mínimo de 15 alunos.  
 Parágrafo único: as turmas poderão ser formadas com alunos de diversas classes da mesma série, tendo a escola condições para tal organização. (ESTADO DE SÃO PAULO, 1980)

No que se refere à língua estrangeira de fato a ser ofertada, não há modificações na textualização, ainda funcionando “uma língua estrangeira”, sem uma especificação clara. No entanto, em 1986 foram publicadas as Propostas Curriculares de língua estrangeira moderna de 1º e 2º grau que tinha a especificação “inglês”. Essa textualização terá grandes repercussões entre os professores de espanhol do Estado e, logo depois, em 1987 a partir do Decreto da ALESP 27.270/1987, são criados os Centros de Línguas (CELS) que priorizavam o ensino de língua espanhola.

Em se tratando de LE, sua oferta com a LDB de 1996 é ampliada. Agora ela passa a ser incluída como disciplina obrigatória no ensino fundamental e no médio e, ainda abre a possibilidade de uma segunda língua ser oferecida como optativa no ensino médio. Seguindo a textualidade de 1971, não há a determinação de qual seria essa língua. Vejamos as textualidades que se seguem:

Artigo 26º (Sobre o ensino fundamental)  
 [...] será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição (BRASIL, 1971).

Artigo 36º (Sobre o ensino médio)  
 Será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição (BRASIL, 1971).

No artigo 26, o uso do sintagma “pelo menos” indica a grande importância que o ensino público passou a conferir para as línguas estrangeiras. Essa guinada na legislação reflete a característica da fase reestrutural do capitalismo, que, como discutimos no capítulo 2, passa a outorgar mais atenção à educação de maneira geral e às línguas

estrangeiras, fazendo emergir na textualidade legal, os sentidos de “necessidade” de aquisição desse saber valorizado no contexto econômico e também se materializa como uma contraposição ao processo de desoficialização que sofreram as LEs nas LDBs anteriores, principalmente na de 1961 (RODRIGUES, 2010).

O sintagma “dentro das possibilidades da instituição” utilizado para designar o ensino de língua para o nível fundamental, refere-se à escolha do idioma pela comunidade escolar. No caso do ensino médio, esse mesmo sintagma faz referência tanto à escolha do idioma, quanto às possibilidades de se oferecer ou não uma segunda disciplina de LE.

Como observa Rodrigues (2010), ao mesmo tempo que a lei dispõe, com ares de democratização, que a escolha dessa língua fica a cargo da comunidade escolar (dirigentes, professores, alunos e pais de alunos), na verdade essa textualidade funciona como uma determinação, já que “dentro das possibilidades da instituição” fecha as possibilidades para uma escolha livre, uma vez que, como vínhamos analisando, a estrutura organizacional histórica da escola possibilita o ensino de uma língua específica: que se continue a ministrar o ensino de inglês.

Podemos observar que tanto no nível federal, quanto no nível estadual do Estado de São Paulo, o discurso jurídico (e também legislativo), embora haja fortes discrepâncias entre eles em relação à oferta das línguas estrangeiras, como vimos pela LDB de 1961 (nacional) e pela Resolução do CEE de 1963 e pelo decreto de 1965 (estadual), ambas leis privilegiam cada vez mais e cronologicamente o inglês como praticamente sinônimo de língua estrangeira a ser ensinada nas escolas.

Em relação à segunda língua (optativa) do ensino médio, podemos observar que as formulações “dentro das possibilidades da instituição” (textualizada na LDB de 1996), “em que tal solução se aconselhe” da LDB de 1971, “onde as condições o indiquem e permitam” da Resolução de 76 acabam abrindo os sentidos de interpretação para que na realidade, essa lei não se cumpra, afinal, quais instituições possuem verbas e horários livres disponíveis para a inclusão de outra disciplina? Interpretamos essas textualidades como formulações de um enunciado que desoficializa as línguas estrangeiras nas instituições. Sobre as línguas estrangeiras no estado de São Paulo, em síntese temos que:

Num espaço de tempo de mais de 35 anos percebemos como o modo de significar as línguas estrangeiras foi se modificando: inicialmente havia a determinação de que fossem ofertadas, no Ensino Fundamental e no Médio, tanto as “línguas estrangeiras modernas” quanto as clássicas e,

no caso, foi produtivo abordar a especificação “Inglês, Francês ou Latim”. Aos poucos houve um apagamento das clássicas e, inclusive, das especificações, passando a operar apenas o sintagma “línguas estrangeiras modernas”, que nos anos 80 perde o estatuto de disciplina e passa a ser significada como “atividade” [fato que comentaremos no último tópico deste capítulo]. Há dois momentos nos quais percebemos que as relações de forças definem, novamente, a especificação das línguas: quando foi publicada a Proposta Curricular do Estado de São Paulo se estabiliza o espaço do inglês no currículo regular; e quando foram criados os Centros de Estudos de Línguas, nos quais prioritariamente seria oferecido o espanhol (VICTURI, 2017, p. 54).

Após anos privilegiando o ensino de inglês no dispositivo escolar, há um acontecimento discursivo que altera a memória discursiva sobre o ensino de línguas: Trata-se da promulgação da lei 11.161 que estabelece a obrigatoriedade da oferta da língua espanhola no ensino médio em todos os centros de ensino do país. A primeira consideração que faz Rodrigues (2010) acerca dessa lei é que a sua ementa não cumpre com a sua finalidade que é justamente declarar quais são os objetivos da lei. Assim, uma ementa enunciada como “Dispõe sobre o ensino da língua espanhola” produz *um efeito de opacificação* que obstaculiza a compreensão da lei (2010, p. 139). Essa falta de compreensão gerada pela textualidade, mobilizará diferentes interpretações por parte dos Conselhos Estaduais, abrindo-se fissuras para que ela não se cumprisse, como veremos adiante no caso do Estado de SP.

O artigo primeiro da lei dispõe:

Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos do ensino médio (BRASIL, 2005).

O espanhol aparece alterando os sentidos para a memória discursiva do ensino de LE, porque é a primeira vez na história do discurso jurídico, que uma língua específica – o espanhol, passa a ser marcadamente textualizada como disciplina integrada ao currículo. Aliás, poucas vezes, inclusive nos decretos anteriores às LDBs, o espanhol aparece como componente da grade (PICANÇO, 2003), a memória discursiva jurídica brasileira até então se baseava na não determinação da língua estrangeira a ser ensinada, muito embora na prática funcionasse somente o inglês, como já discutimos.

A textualidade legal realiza uma determinação, posto que mesmo que esta disciplina não seja cursada por todos os alunos, todo o espaço escolar estará submetido aos sentidos que se produzirão a partir das alterações sofridas pela rede de relações entre as línguas da escola, o

que significa matrícula do aluno, neste caso, importa bastante menos do que a presença obrigatória dessa língua nesse espaço (RODRIGUES, 2010, p.110).

A autora ainda observa que, embora o predicativo “obrigatória” possa, em um primeiro momento, fazer parecer que há uma restrição na lei para as línguas estrangeiras com a oferta do espanhol, na verdade essa lei institui uma ampliação da oferta de línguas estrangeiras no ensino médio, pois devendo o espanhol ser de matrícula facultativa, outra língua deve cumprir o papel de figurar como obrigatória, abrindo espaço para que, ao menos, duas línguas fossem ofertadas.

Uma das grandes polêmicas em torno da lei trata-se do antagonismo: oferta obrigatória – matrícula facultativa. Assim, ao contrário do que o sintagma “obrigatória” possa nos remeter, a sua “matrícula facultativa” para o aluno, somado ao conteúdo confuso da lei, continuam a possibilitar a interpretação de exclusão da LE do projeto pedagógico e a submissão da escola aos preceitos neoliberais, o que ficará claro com os seguintes artigos:

Art. 2º A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos.

Art. 3º Os sistemas públicos de ensino implementarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola.

Art. 4º A rede privada poderá tornar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centros de Estudos de Língua Moderna (BRASIL, 2005).

Uma das dificuldades de execução da lei se dá pela textualidade do artigo 2º. Afinal, como encaixar uma disciplina que deve ser facultativa ao aluno, no horário regular de aulas? O que os estabelecimentos de ensino fariam durante o horário das aulas de espanhol com os alunos que decidissem não se matricular nessa disciplina? Assim, aproveitando-se das fissuras textuais, diferentes Conselhos Estaduais interpretaram “horário regular de aula” como horário de funcionamento da escola, colocando o espanhol no contra turno das aulas regulares, como fez o governo de Minas Gerais (RODRIGUES, 2010). Essa política continua a estabelecer para a LE, no caso específico, para o espanhol, o seu caráter instrumental, deslocado das outras disciplinas da série do aluno.

Aqui fazemos uma pausa na análise das textualidades jurídicas para problematizar o motivo pelo qual o espanhol estava sendo implementado nesse exato momento histórico, pois tal fato possui relação com a questão da capitalização linguística, que

transforma a língua em mercadoria e, assim, conseqüentemente, o seu ensino. Assim como Foucault (2000) se pergunta, também nos perguntamos por que esse e não outro enunciado em seu lugar? Por que o espanhol é implementado nessas condições legais nesse momento da história política e educacional do país?

Rodrigues (2010) observa a partir de um percurso histórico no Poder Legislativo sobre a língua espanhola, que há muito estava tramitando na Câmara dos Deputados, a partir de diversos PLs (Projetos de lei), a inclusão dessa língua nos currículos da educação básica. O primeiro PL, por exemplo, foi proposto em 1958, na tentativa de alterar o decreto de 1942. Após esse PL, outros 17 foram apresentados, sendo o último, o 3987 de 15 de dezembro de 2000, proposto pelo deputado Átila Lira (PSDB) transformado em norma jurídica. Observando essa longa tentativa de implementação do espanhol, por que então só em 2005, o presidente da época Luiz Inácio Lula da Silva, sanciona essa lei?

Segundo Lagares (2013), a sanção da lei foi uma “operação inteligente do governo Lula”, pois ao mesmo tempo que se discursivizou, durante a discussão da sua implementação, o desejo de integração com os países do Mercosul, politicamente fazia-se uma negociação econômica com o governo espanhol. Em 2005, na XV Cúpula Ibero-americana de Chefes de Estado e de Governo, ficou acordado que a dívida que o Brasil tinha com a Espanha seria convertida em investimento social, sobretudo na área da educação. Assim, estabelecendo o espanhol como disciplina no ensino médio, a Espanha encontrou o meio de se inserir no “mercado educacional”, sobretudo na formação e capacitação de professores de espanhol (LAGARES, 2013).

Segundo Parraquett (2006), ao repassar a responsabilidade da formação de professores para o governo espanhol, há, nitidamente, neste acordo entre governos, o apagamento do MEC brasileiro como órgão legal, na figura das nossas universidades. Essa questão será também discutida na seção seguinte 4.3 sobre o Projeto *Oye*, da SEE do Estado de São Paulo. O então ministro da época, Fernando Haddad, justificou esse cambio alegando que “existiam interesses mútuos, pois a Espanha pretendia promover a sua língua e o Brasil decidira ensiná-la” (LAGARES, 2013, p. 187).

O autor continua exemplificando a questão do mercado linguístico que a Espanha enxergou no Brasil pois, havendo a possibilidade de extensão de seu ensino, haveria também a conquista de um mercado de grande peso econômico, em áreas de consumo como as áreas de turismo, lazer, leitura, ampliação de seu uso acadêmico (científico, tecnológico).

Cabe perguntar, então, quais seriam os interesses do governo espanhol no pagamento da dívida em troca de formação e capacitação de professores? Se não conhecêssemos as políticas linguísticas inauguradas na “Gramática” de Nebrija, talvez não tivéssemos motivos para estar em alerta. Mas a História já mostrou que a Espanha tem como pauta de política externa a expansão de sua língua, porque ela acredita ainda hoje, que “a língua é sempre companheira do império”. O “império” já não se preocupa mais com o ouro ou a evangelização, mas pode querer como indicam esses simples fragmentos, garantir a vitória na corrida editorial que começou lá nos anos de 1980 (PARRAQUETT, 2009).

De acordo com a lei de 2005, os estabelecimentos de ensino teriam cinco anos para se adaptarem às prescrições da lei, no entanto, já longe de acontecer de fato a implementação do espanhol, em 2016, o governo de Michel Temer promulga uma Medida Provisória MP 746/2016 para iniciar uma Reforma do Ensino Médio, transformada na lei 13415/2017, após aprovação no Congresso Nacional. Essa medida instaura uma nova organização do ensino médio e uma reformulação curricular, decidindo quais disciplinas, conteúdos e carga horária serão ministrados.

A LDB até então vigente, de 1996, sofre grandes alterações com a lei da Reforma, as quais não discutimos nesta tese, mas nos centramos na questão das línguas estrangeiras. Nos parágrafos seguintes da lei 13415 de 2017, vemos revogada tanto a LDB de 1996 quando a lei 11.161 de 2005, por estabelecer, e determinar na textualidade, o inglês como a língua estrangeira a ser ofertada obrigatoriamente tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio. Para essa etapa, textualiza que uma outra língua com preferência para o espanhol poderá ser ofertada em caráter optativo, fator que pode ser decidido pelos sistemas de ensino.

<p>§ 5º No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa.</p> <p>§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino (BRASIL, 1996).</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Ao analisarmos cronologicamente as leis pelas quais as línguas estrangeiras são regidas no dispositivo escolar, observamos a recorrência dos apagamentos das outras LEs, mesmo o espanhol, ainda quando há tentativas de implementá-lo, como a lei específica de 2005. Ainda que o espanhol tenha sido ofertado em alguns estabelecimentos, antes ou depois da reforma, a sua ausência durante anos na textualidade jurídica ou a ambiguidade

presente na lei 11.161, conferem à língua caráter de não oficialidade no dispositivo escolar, caráter esse que vai se aliar a sua desvalorização no mercado linguístico, por outras questões como o enunciado de que é uma língua que não precisa de estudo formal, que veremos a seguir. Assim, não é suficiente para que se estabeleça um imaginário de importância dessa língua que concorra ao menos em partes com o inglês.

Voltando às entrevistas, a proximidade que A3 sente com o inglês, como vimos na [eA3.2], portanto, não é uma relação espontânea, nem manifestação do seu inconsciente (embora também possa ser). A relação que os sujeitos brasileiros estabelecem com o inglês possui bases materiais discursivas e históricas, relação por exemplo bastante distinta da existente para o espanhol:

[eA3.3]

[Entrevistadora]: Tem outra língua no <escola anterior>?  
 [A3]: Tem espanhol... mas espanhol é só do quinto ao sexto ano...  
 [Entrevistadora]: Ah... e você fez também?  
 [A3]: Eu fiz  
 [Entrevistadora]: Do quinto ao sexto?  
 [A3]: **Do quinto ao nono... perdão ((risos))... é:: aí eu fiz e:: quando eu tive... é:: a primeira vez foi no quinto ano... aí eu fiquei nossa meu deus que legal... mas aí foi chegando no final e eu fiquei... ah... não gostei... assim... eu fui muito bem no espanhol... nas provas... mas achava que não combinava comigo assim... não me atraí pela língua...**  
 [Entrevistadora]: Não tinha nada a ver com o professor?  
 [A3]: Não... eu gostava do professor... mas...  
 [Entrevistadora]: Não chamou a sua atenção  
 [A3]: Não... na língua não... **eu ficava tipo... ah... legal... parece com o português**

Caso a entrevistadora não tivesse indagado sobre sua escola anterior, haveria ocorrido um apagamento do espanhol, na SDR de A3. Chama a atenção o fato de a aluna ter estudado por cinco anos a língua espanhola e não ter se lembrado ou apagado, num primeiro momento, metade do período em que estudou, revelando que esse evento não foi significativo pra ela. Sua explicação para essa falta de interesse é a falta de atração para com a língua, bem diferente da relação que possui com o inglês, como vimos.

A [eA3.2] e a [eA3.3] são bons exemplos de como o sujeito supõe que as suas palavras são suas, de que o que enuncia possui uma transparência de sentidos. No entanto, de acordo com a AD, o sujeito não é a fonte dos sentidos, suas palavras sempre se remetem à outras palavras. Deste modo, quando enuncia que o espanhol é fácil, que o francês é bonito e que o seu vínculo com o inglês é até difícil de explicar de tão próxima que está a língua e o sujeito, leva-nos novamente ao conceito de memória discursiva:

o ato de enunciar sobre acontecimentos do presente é atravessado pelo modo como o sujeito imagina e constrói discursos a partir de redes de filiação e de inscrição histórica dos sentidos [em formações discursivas], sempre sustentadas pela memória discursiva (ROMÃO, 2011, p. 147).

Sobre esta questão da suposta facilidade do aprendizado de espanhol para brasileiros há números suficientes de trabalhos acadêmicos como o de Santos (2002), Villalba (2004), Zolin-Vesz (2013) que, a partir de óticas diferentes, trabalham com as representações e crenças que aprendizes de espanhol têm da língua. Todos esses trabalhos apontam que o brasileiro percebe a língua espanhola como fácil, como língua que não precisa estudar. Celada (2002) também aborda, a partir de um viés discursivo, essa “ilusão de competência espontânea” que possuem os brasileiros.

A formulação da A3 pertence ao enunciado que Celada (2002) apontou e que guia o posicionamento do brasileiro diante do espanhol: "Estudar espanhol?! Precisa mesmo?" (p. 31), que pode ser representado pela equação espanhol – língua parecida – língua fácil. A autora observa que durante a década de 90, o espanhol ganhou espaço nas academias brasileiras, como língua auxiliar e instrumental de leitura, já que na bibliografia de muitos cursos, sobretudo das ciências humanas, não havia traduções para o português: “no entanto, é preciso dizer que essa falta de necessidade de estudo, em vez de ficar limitada à habilidade da prática de leitura garantida pela específica materialidade da escrita, estendeu-se [...] à língua espanhola como um todo” (2002, p. 35).

Outra contribuição para o estabelecimento dessa visão do espanhol é a imagem reducionista que diz que o perigo está nos seus falsos cognatos, como se saber uma língua fosse saber as “palavras” desta língua. Seguindo essa ideia, conseguiríamos facilmente alcançar o nível de domínio de uma LE por meio do seu vocabulário: sendo a língua e a linguagem concebidas como uma nomenclatura. Se assim fosse, o estudo formal da língua espanhola seria desnecessário porque os possíveis problemas que o brasileiro pudesse enfrentar ao se comunicar seriam contornáveis com o uso de dicionários ou com a memorização de uma lista de falsos cognatos. Se tomássemos a língua como nomenclatura, também estaríamos pressupondo uma transparência na língua, um excesso de confiança que contribuiria para que o espanhol fosse uma língua que não valeria a pena ser estudada.

O imaginário de língua fácil, língua que não precisa estudar, também não se dá somente pela base linguística aproximada, mas também pela falta de visibilidade que seu ensino tem no dispositivo escolar, como analisamos anteriormente com as contradições

da lei 11.161 e com a resposta tardia do Estado de São Paulo para a implementação dessa lei:

A regularidade que observamos nessa relação sofre uma interrupção nas décadas de 40 e 50, décadas nas quais essa língua, como veremos em detalhe, passa a integrar o currículo escolar. No entanto, essa interrupção não chegará, segundo nos parece, a ter um peso que marque e modifique a relação mais geral que o brasileiro teve com o espanhol durante o século passado. Determinará, sim, paixões individuais e, também, os vínculos que alguns grupos com essa língua estabeleceram, sobretudo em faixas geracionais das referidas décadas (CELADA, 2002, p. 32).

Esse imaginário faz com que P2 também enuncie sobre o espanhol, como uma língua que possui uma importância peculiar e secundária ao inglês:

[eP2.1]

[P2]: Olha... **eu acho que o espanhol é importante... qualquer língua é importante... mas o espanhol seria importante... mais... nessas regiões que fazem fronteira com países falantes da do espanhol né...** do castelhano mas eu acho que qualquer língua é importante dentro dum currículo... **eu acho até que o aluno devia poder aprender o inglês... lógico e escolher uma segunda língua que ele queira aprender...** que é o que o centro de ensino de línguas faz... ele oferece isso pro aluno.

Quando perguntada diretamente sobre o ensino de outras línguas, diz que acha o espanhol importante mas em seguida modula a sua afirmação dizendo que todas as línguas são importantes, mas que existe um lugar específico onde o estudo do espanhol seria mais significativo: nas regiões de fronteiras. Essa fala traz em si a noção de que, em termos de utilidade e instrumentalização, o espanhol só teria o seu valor de uso no mercado linguístico nas regiões fronteiriças com os nossos vizinhos hispanofalantes e não na região onde a entrevista é concedida, ou seja, o ensino de espanhol não seria tão importante no Estado de São Paulo. Essa fala condiz com a memória discursiva das práticas do Estado de São Paulo para o ensino de espanhol, pois foi um dos últimos estados a começar a implementação, como vimos. Além disso revela uma concepção de língua voltada estritamente para a comunicação face a face, ignorando as diferentes modalidades comunicacionais por meio de tecnologias e não considerando as distintas potencialidades que o ensino e aprendizagem de línguas proporciona ao sujeito, como o acesso à outra indústria cultural, a possibilidade de empreender novas leituras, novos

modos de se expressar e, novamente, traz à tona a ideia de que a LE é alheia ao projeto pedagógico escolar.

O fato de insistir que todas as línguas são importantes, ao mesmo tempo em que verbaliza que o espanhol seria importante em regiões específicas que não aquela onde a entrevista acontece, P2 deixa pistas de que o espanhol, embora houvesse uma lei específica para ele, está no mesmo patamar de qualquer outra língua que o aluno quisesse aprender, fora do projeto pedagógico, como acontece no CEL e num patamar diferente do inglês, marcado pelo sintagma “lógico”, isto é, não abre os sentidos para outra interpretação que não seja a de que o inglês é indiscutivelmente a língua que deve estar presente nos currículos escolares.

A mesma atribuição de importância incontestável do inglês aparece na SDR de A5, quando materializa em sua fala que o inglês é a língua que “de fato [ele] vá usar”, situando o inglês e o espanhol no mercado linguístico como línguas assimetricamente valoráveis, já que estudou três anos de espanhol e depois “partiu” para o inglês.

[eA5.1]

[A5]: É então... porque desde sempre eu sempre fui muito envolvido nesse meio social né?... de trabalhar e tudo mais... então... a:.... língua estrangeira sempre teve presente na minha vida... no meu dia a dia enfim... então... eu sempre tive um bom contato assim... eu sempre gostei bastante de estudar.. tanto é que eu fiz três anos de espanhol.

[Entrevistadora]: A:: você fez espanhol?

[A5]: **Fiz... fiz três anos de espanhol no CEL (...):... enfim fiz esses três anos de espanhol... não serviu pra muita coisa assim sabe?... foi muito superficial... mesmo sendo três anos... e:.... depois parti pro inglês... que eu acho que é o que:.... que de fato o que eu vá usar.**

[Entrevistadora]: Você fez o:.... o inglês no CEL também?

[A5]: Não... eu parti pro inglês agora... comecei agora... eu terminei o espanhol no CEL em 2016.

[Entrevistadora]: Não tem inglês no CEL?

[A5]: Tem.

[Entrevistadora]: E porque que você escolheu espanhol na época?

[A5]: **Porque na época eu acho que:.... era diferencial né? ... porque inglês todo mundo falava... todo mundo fala na verdade... parou de ser um... ou deixou de ser um diferencial o inglês né?... porque:.... enfim... daí o espanhol era o menos requisitado... eu sempre tive essa visão... se é o menos requisitado... talvez seja o mais importante sabe?... ou... ou melhor... se é o menos requisitado talvez não tem tanta gente é:.... nesse meio... talvez seja algo bom pra mim... possa contar pra mim... foi aí que eu parti pra fazer o espanhol e:.... mas o inglês ainda eu...eu achava mais... atualmente mais fundamental assim... porque o espanhol é limitado né?... é... são países específicos.... agora o inglês não... tudo quanto é lugar onde tu for as pessoas falam inglês... então pelos meus planos e... pelos lugares que eu pretendo conhecer... acho que inglês atualmente é o meu foco assim.**

Está presente nas formulações de A5 o caráter instrumental da língua, pela afirmação que o espanhol é limitado a países específicos. Quando enuncia essa visão do

espanhol, A5 está fazendo trabalhar a memória discursiva de que o inglês é a língua franca e que, por isso, no mercado linguístico, assume maior valor que o espanhol. No entanto, em termo de números, o espanhol é tido como língua oficial de 21 países, além de ser uma das línguas mais faladas no EUA como segunda língua. Desse modo, não é o espanhol que é limitado, mas é o inglês que discursivamente assumiu a frente na comunicação global.

Em [eA5.1], o aluno materializa o desejo de se apropriar de uma língua que funcionará como elemento de distinção: uma língua menos estudada como o espanhol, frente ao inglês que já tem o seu aprendizado “banalizado”, pode gerar capital simbólico para o sujeito, mesma lógica que apresentamos ao falarmos do francês e da sua condição de elemento de distinção. Quando mais estudada e falada é uma língua, como o inglês, mais as outras línguas começam a se remanejar no mercado linguístico, a partir da lógica da distinção, pouco importando a sua finalidade objetiva.

A importância do inglês frente a todas as outras LEs, se dá, como vimos, pelo seu *status* de língua globalizada, instrumental e pela memória discursiva que materializa, institucionalizada no discurso jurídico. Além desses enunciados, veremos que os outros que analisamos nas próximas seções também contribuem para que haja um discurso tão forte para o inglês.

## **4.2 A língua estrangeira e o exercício de poder**

Quanto às relações e disputas de poder existentes no dispositivo escolar, podemos mencionar três enunciados que emergiram das formulações das SDR. Vamos ao primeiro deles.

### **[E2]: A disciplina de língua estrangeira é a mais desvalorizada pela comunidade escolar**

Apesar de termos visto na seção anterior que o inglês assume papel central no mercado linguístico e também torna-se disciplina sinônimo de LE nos currículos escolares, conferindo vantagens de exercício de poder para os seus falantes, quando observada por outra ótica, no contraste com as outras disciplinas, como matemática ou língua portuguesa, o inglês, enquanto matéria escolar, perde o seu *status*.

[eP2.2]:

[P2]: Isso é uma dificuldade... e também **o inglês é desvalorizado perante as outras disciplinas que tem aí... eles dão muito mais valor para matemática... outras disciplinas do que no inglês.**

[Entrevistadora]: Por que você acha?

[P2]: Porque eles acham que é aquilo que é mais... que vai fazer mais diferença na vida deles.

[Entrevistadora]: ah, os próprios alunos?

[P2]: Os próprios alunos e às vezes quando você vai num conselho de classe aí se você quiser reprovar um aluno... se você for professor de inglês... é meio problemático... porque talvez as outras pessoas também não vejam tanto valor assim... ((sorriu)) não sei agora com essa reforma do ensino médio que ficou obrigatório o português... inglês e matemática... talvez eles percebam que é importante né...

A fala de P2, assim como a fala de P3, está associada a uma relação de poder que provém da institucionalidade da disciplina, como estávamos analisando na seção anterior. Tanto os alunos quanto os colegas de profissão não consideram, em relação às outras disciplinas, o inglês como uma matéria relevante para o desenvolvimento do aluno. Há aqui um contraste discursivo, já que, socialmente, na memória coletiva, o inglês e as LEs em geral, gozam de grande *status*, sendo símbolo de capital cultural e de empregabilidade etc., mas na escola básica, como matéria escolar, é uma das mais desprestigiadas. Isso está relacionado à discussão que fizemos anteriormente sobre a memória de desoficialização da disciplina e a que faremos na próxima seção, pois a mesma disciplina que é deslegitimada na escola encontra um lugar de prestígio quando se trata de cursos de idiomas.

A P3 se utiliza do mesmo enunciado de que o inglês é desvalorizado na escola, sendo comparado a uma aula vaga:

[eP3.1]

[Entrevistadora]: E você percebe assim muita diferença entre os alunos?... entre os alunos não... nos alunos... quando eles são alunos de língua portuguesa e de inglês?

[P3]: Sim... **eu percebo que:: o inglês é bastante desvalorizado... principalmente pelo fato dele não reprovar no estado... né::? ... então quando eu cheguei aqui por exemplo alguns alunos falavam assim... a:: professora eu nunca fiz prova de inglês... inglês não reprova... então eles vêm com aquela mentalidade de que por não reprovar... então não tem valor... não preciso estudar... é como se fosse aquela aula vaga.**

[Entrevistadora]: Por que os alunos vêm do estado?

[P3]: Vem do estado... os do estado... **os que vem de escola particular vem com outra mentalidade... né?... por ser uma disciplina que reprova e tudo mais... infelizmente a gente tem ainda... a questão da nota né?...todo mundo deveria utopicamente estudar porque::... por valorizar o conhecimento mesmo né?... quanto mais eu souber uma língua estrangeira...melhor... mas na cabeça da criança do adolescente acaba sendo essa troca por nota...a vai valer nota eu faço se não... não vou fazer.**

[Entrevistadora]: Interessante esse:: isso que cê tá me falando... uma questão institucional faz com que... dê pra dar uma aula.

[P3]: Sim... sim sim... então algo que eu percebi quando eu pego os primeiros aqui... é que antes de mais nada a gente tem que... mudar um pouco a cabecinha deles... mostrando além da importância... que aqui vai valer nota e vai ter prova... vai reprovar.

Mesmo no Instituto Federal, ela percebe que, como a maioria dos alunos é proveniente da escola pública estadual, eles trazem consigo a experiência de que o inglês é uma disciplina que não reprova, não precisando, assim, dedicar-se a ela, diferentemente da escola particular em que os alunos reprovam. Assim, apesar de prestigiado socialmente, apesar de ser a língua estrangeira exclusiva que ocupa o lugar da disciplina da escola, o inglês enquanto matéria não possui *status* de seriedade perante os alunos da escola pública estadual (e os da federal, já que a maior parte do público é da estadual). Comparando-se as instituições do dispositivo escolar e as matérias que compõem o currículo, percebemos que o inglês é valorizado enquanto saber, enquanto língua, instrumento de trabalho, graças ao mercado linguístico que se apoia no discurso da globalização e no mercado econômico. Quanto ao seu ensino, continua sendo valorizado na escola de idioma, ou a partir de vivências no exterior, mas enquanto disciplina do currículo escolar, é altamente desvalorizado, como veremos ao longo de nossas análises.

No entanto, nas escolas onde o espanhol conseguiu seu espaço como disciplina optativa, como no Instituto Federal, onde P3 trabalha, é ele que vai ocupar a relação mais desprovida de poder, não só pelo caráter optativo, mas por todos os argumentos os quais comentamos antes sobre o imaginário do espanhol.

### **[E3]: O inglês é um saber que confere sucesso e poder para seus falantes**

Em se tratando de sala de aula, a entrevistada P1 narra um episódio no qual podemos observar um dos exercícios de poder, em decorrência do conhecimento ou não conhecimento de um saber<sup>27</sup>: o inglês. A P1, que já sabia inglês quando ingressou na faculdade de Letras, ocupa a posição do sujeito que detém um certo capital cultural (linguístico, o inglês), portanto, está ocupando um lugar de sujeito apto a exercer o poder em relação às outras pessoas da turma, não detentoras desse capital, pelo menos não com o mesmo nível de conhecimento de inglês que ela possui. Em contrapartida, temos a

<sup>27</sup> Embora o conhecimento de línguas não seja um campo do saber como concebia Foucault, como uma disciplina institucionalizada, acreditamos que podemos chamar de saber devido ao dispositivo existente.

entrevistada P2, que nessa relação assimétrica de poder, está ocupando outra posição, aquela dos sujeitos destituídos do saber inglês, o que lhe faz sentir vergonha de não pertencer ao grupo empoderado pelo conhecimento da língua, num mercado linguístico que privilegia os falantes de inglês.

[eP1.1]

[P1]: quando eu... concluí a parte de ensino médio... eu acabei optando por fazer o curso de Letras... a instituição que eu fiz era particular... [...] ... mas assim... o que me frustrou um pouquinho ali no caso... é porque por ser particular tinha muita gente ali que tinha prestado o seletivo para português e espanhol... como a adesão acho que tinha sido baixa... então... é::...no caso eles conversaram com esses alunos e tal... e eles estavam cursando junto conosco... o pessoal que era português e inglês de fato... **então a professora ela teve que praticamente quase que pegar ali o basiquinho né... do do inglês... ela não pe/ ela não conseguiu partir de um nível já mais avançado porque tinha outros ali que não eram mesmo o intuito... ver aquele idioma... mas enfim... por se tratar de inglês... pra mim eu não tive muita dificuldade e tal...** as aulas de literatura inglesa também não foi problema nenhum... enfim... e no caso das aulas de inglês em si... né... às vezes ela pegava esse pessoal que já tinha esse conhecimento né... do idioma e tal... eu e mais algumas colegas e colocava como monitores na sala...

Essa classificação dos sujeitos entre os providos e os desprovidos de saber inglês é possível, em nossa sociedade, graças à oferta também assimétrica do conhecimento. A P1, que concluiu seus estudos em um curso livre de idiomas sentiu-se frustrada ao chegar na faculdade e ter que assistir às aulas de nível básico da língua, já que nem todos os colegas do curso conseguiam acompanhar o conteúdo. Ela não enfrentou nenhuma dificuldade nos estudos, nem na área de língua, nem na área de literaturas, exercendo, inclusive, a função de monitora para a turma.

[eP2.3]

Aí depois... como a minha família não tinha condições de pagar o curso de inglês pra mim... eu fiz... na escola pública... aí quando eu fui fazer letras... na faculdade... eu... coloquei que eu queria fazer inglês... **só que eu sofri muito... porque eu não tinha ba/ assim... eu tinha uma base por mim... né... o que eu aprendi na escola... mas assim... eu sofri bastante porque eu estudava muito... pra poder acompanhar pessoas que já tinham feito alguns cursos por fora... mas isso não quer dizer que eu não fu/ peguei DP... nada disso... eu estudava muito... muito... muito pra ir bem nas provas... a prova escrita pra mim era fácil porque eu estudava muito... o problema era quando começava a falar... então eu tinha uma certa dificuldade porque eu tinha vergonha... eu tinha medo... porque eu achava que os outros sabiam muito mais que eu... né... mas na verdade às vezes eu tirava mais nota que eles do que:: os que tinham feito cursos particulares... esses CCAA... essas coisas... aí... quando eu terminei a faculdade... eu fui dar aula de do que tinha... substituir e depois eu fui fazer... eu fui dar aula de português... eu fiquei dois anos dando aula de português... **quando eu tomei posse do cargo de inglês... eu pensei assim... bom... eu preciso melhorar... então eu me matriculei no curso de inglês do CCAA... eu fiquei três anos... porque eu fiz a prova pra poder... ver que nível eu estava... eu entrei no último livro do intermediário (...) e assim... eu nunca fui pra fora... eu não tenho esse...****

**assim... eu tenho um sonho de viajar pra fora... mas ainda não tive essa oportunidade... mas eu acho que eu melhorei muito muito muito mas eu acho que eu melhorei muito muito muito... e perto assim do que os alunos às vezes me falam... eles falam assim.... “não... a professora realmente... sabe às vezes um pouco mais do que as outras pessoas que vem dar aula” porque... tem gente que pega o inglês... não é porque gosta do inglês... é porque tem que complementar a jornada... entendeu?**

A P2 atribuiu a sua falta de conhecimento à impossibilidade financeira de se matricular num curso livre: “como a minha família não tinha condições de pagar o curso de inglês pra mim... eu fiz... na escola pública”. A construção em oração subordinada causal revela que a participante só estudou inglês somente na escola pública, porque foi o que lhe restou, não foi uma opção, como acontece com grande parte das famílias brasileiras em relação aos serviços públicos. Nessa formulação temos dois enunciados: um deles revela que a assimetria do conhecimento de línguas está para a oferta desigual de seu acesso, que por sua vez, está relacionada à desigualdade social, na qual nem todos os sujeitos podem pagar por um curso fora da escola. E a cada novo objeto do saber, os sujeitos se reclassificam na rede, assim, se outra língua ou outro conhecimento começa a se tornar banal ou assume um papel mais importante na sociedade, provavelmente quem tem, à sua disponibilidade, capital econômico suficiente e *habitus* compatível para a prática desse novo conhecimento, novamente tem as vantagens de se sobressair. O outro enunciado presente na formulação é de que o ensino do curso de idiomas é superior ao da escola regular e que só em último caso as pessoas devem cursar inglês somente nela. Analisamos melhor a dicotomia entre o ensino da escola regular e da escola de idioma na próxima seção, quando falamos do ensino como mercadoria, mas não podemos deixar de notar que esse conhecimento, esse capital cultural, é quase que exclusivo àquelas pessoas que tiveram a oportunidade de cursar LE num curso livre:

No cenário de malogro da educação pública, destinada aos filhos das populações empobrecidas, professores e alunos sentem-se sozinhos, abandonados na empreitada para ensinar/aprender inglês. Os inúmeros estudos que revelam a ineficiência do ensino de inglês na escola pública não têm produzido respostas responsáveis, ou seja, atitudes responsivas da parte de instituições governamentais em nível federal, estadual e municipal, na definição de metas e projetos conseqüentes, em regime de parceria com universidades. Pelo contrário, como assevera Gasparini (2005, p. 170), o governo, em suas várias instâncias, parece estar conformado com a profecia de que só se aprende inglês na escola de idiomas, legitimando a demarcação de competências. Só aprende inglês quem pode pagar pelas aulas nos cursos livres. Quer dizer, só terá esse capital cultural quem puder comprá-lo. Essa é a ordem natural das coisas numa sociedade capitalista, e, essa crença, embora não assumida

explicitamente, é apoiada implicitamente pela inércia em mudar seu status de incompetente (COX; ASSIS-PETERSON, 2007, p. 12)<sup>28</sup>.

A visão negativa do ensino de LE encontra-se presente no próprio documento oficial, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, naturalizando a inadequação da situação escolar:

Em relação aos objetivos, é necessário, por fim, refletir sobre as condições encontradas na enorme maioria das escolas. Sabe-se que, na aprendizagem de uma língua estrangeira, fatores como quantidade, intensidade e continuidade de exposição à língua são determinantes no nível de competência desenvolvido e na rapidez com que as metas podem ser atingidas. A administração e a organização do ensino de Língua Estrangeira, no entanto, são inadequadas em relação àqueles aspectos. O número de horas dedicadas à Língua Estrangeira é reduzido, raramente ultrapassando duas horas semanais; a carga horária total, por sua vez, também é reduzida; a alocação da disciplina muitas vezes está em horários menos privilegiados etc. Essas limitações são inaceitáveis (BRASIL, 1998, p. 66).

A relação dos sujeitos com a LE e o seu conhecimento é tão forte que a P2 constrói a sua subjetividade de aprendiz de LE marcada pelo medo, pela vergonha, pelo não pertencimento ao grupo dos que estão no poder, já que numa sociedade como a nossa, não saber inglês é discursivizado como uma anomalia, como sinônimo de fracasso, assim, ela se vê do lado errado, como inadequada. Para pertencer ao grupo “certo”, tenta adquirir esse capital cultural e criar o *habitus* linguístico requerido pela faculdade de Letras, assim, ela relata a condição de sofrimento ao estudar muito para poder igualar-se aos que já sabiam inglês, inclusive, mesmo após a faculdade, cursou três anos de inglês em uma escola de idioma.

Tanto a P2 quanto a P3, que não estudaram na infância e na adolescência em cursos livres, mesmo após terem se formado no curso de Letras, relatam que até o momento não se sentem à vontade como falantes e professoras de inglês, ainda que seus alunos elogiem as suas aulas e seus conhecimentos, como no caso de P2: “perto assim do que os alunos às vezes me falam... eles falam assim.... “não... a professora realmente... sabe às vezes um pouco mais do que as outras pessoas que vem dar aula”.

---

<sup>28</sup> Mais de 10 anos depois da publicação dessa citação, devemos modalizar hoje essa afirmação das autoras, chamando a atenção para a não generalização desse cenário, visto que, no Brasil há diferentes contextos de educação pública básica (municipal, estadual, federal) e nem todas essas instituições funcionam da mesma forma, visto o caso dos Institutos Federais, que incluímos em nossas análises.

Consideramos que essa falta, esse não pertencimento como detentores do saber da língua inglesa, leva-os a uma busca incessante pelo conhecimento que está ligado a dois fatores, o primeiro é o discurso do capital humano, que gera a sensação de que a quantidade de estudos formais, como cursos e títulos, nunca é suficiente; o segundo é a questão do *habitus*, de Bourdieu, que abordamos no capítulo 3. O inglês, no caso das participantes, embora já adquirido como um capital institucionalizado, por meio do diploma do curso de Letras Inglês, não parece ser reconhecido como capital incorporado pelos sujeitos, isto é, não há reflexos de uma socialização no mundo das LEs, por isso o ensino de inglês é um saber alheio ao sujeito uma vez que suas subjetividades como aprendizes de línguas não foram construídas com base num *habitus* de estudiosos de línguas, o que os tornam inseguros na língua e na sua profissão.

Consideramos que há ainda outro fator, possibilitado pela memória discursiva de que um bom professor é aquele que já estudou ou morou no exterior, que está contribuindo para que os sujeitos, mesmo formados e professores, sintam que suas habilidades na língua são insuficientes: o fato de nunca terem realizado um curso fora, como a fala da P2: “e assim... eu nunca fui pra fora... eu não tenho esse... assim... eu tenho um sonho de viajar pra fora... mas ainda não tive essa oportunidade...” ou na fala de P1:

[eP1.2]

<p>[P1]: eu acho que eu preciso... aí... melhorar... enfim... professor é dessas profissões que passam a vida inteira estudando... praticamente só para quando aposenta... uma coisa que eu sinto falta que eu pretendo futuramente fazer nem que for um período curto... é algum fora mesmo fora do país... porque assim... a gramática eu não vejo tanto como um problema... é mais mesmo vivenciar o idioma em si... aquela coisa da imersão mesmo...</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Podemos associar esta vontade de aprimoramento no exterior ao discurso do mito do nativo. Há na sociedade uma valorização dos falantes nativos, portadores naturais de capital linguístico, em relação ao idioma que lecionam, que vale mais que o capital cultural institucionalizado e incorporado pelo professor brasileiro. Estes professores não alcançam tal *status* de valorização que alcança um nativo, a não ser que tenham vivência no exterior. Assim, na relação de poder existente entre os professores de línguas, somente o saber (o diploma, o capital institucional) não garante o pleno exercício de poder. Nesta rede de vontade de saberes mais poder tem quem, além de capital institucional, possua o capital linguístico da língua materna ou o mais próximo disso, como as experiências internacionais, o que também depende de capital econômico e cultural.

Tal imaginário associa o falante nativo a uma entidade provida de competência perfeita, ideal, como nos termos de Chomsky sobre competência, como um modelo a ser copiado (RAJAGOPALAN, 2003). Embora haja muitos estudos que apontam para uma democratização do inglês como língua desterritorializada, apropriada para o uso internacional, “o falante não nativo ainda é comumente visto como um usuário deficiente de uma língua que pertence ao outro: o nativo” (ROSA FILHO; VOLPATO; GIL, 20??)

Este modelo acaba virando mito e vai se tornar um eterno incômodo tanto para os alunos, como os professores de línguas da escola básica que, em sua grande maioria, são brasileiros. Como na condição de estrangeiro, falar como um nativo é fato inatingível, os sujeitos desenvolvem baixa autoestima em relação à língua e a sua profissão e passam os anos numa busca interminável por igualar-se a esse modelo de língua, desejando, ao menos, a experiência em cursos no exterior, com professores também nativos.

Assim, além do fator econômico, essencial para a realização dos cursos de inglês, podemos atribuir a posição privilegiada nesta relação de poder em relação ao conhecimento de línguas, à posse de capital cultural e social, e, conseqüentemente do *habitus* linguístico apreendido de seu meio, não só proporcionado pelo capital cultural institucionalizado da escola de idiomas, mas também pelos campos dos quais participa. Estar inserido numa família e/ou num grupo de amigos que confere(m) especial importância ao conhecimento de línguas, cria e modifica seu *habitus* em relação a esse conhecimento, o que facilita a sua afetividade ou familiaridade com as LEs, sem contar o acesso ao capital cultural objetivado, como livros, jogos, filmes, viagens etc. A P1, por exemplo, revela que sua primeira relação com a língua estrangeira, foi com os livros e dicionários de inglês da mãe – que possui ensino superior e é também professora, fatos narrados ao longo da SDR de P1.

[eP1.3]

<p>[P1]: Na antiga quinta série... que hoje eles chamam de sexto ano... foi quando eu comecei a ter contato mesmo com o idioma... até tinham uns dicionários de inglês dos tempos de estudante da minha mãe que eu me virava tal mas... (assim)... pouca noção eu tinha do que se tratava ali... enfim... quando eu tava lá por volta da sétima série... sexta pra sétima série... que foi quando minha mãe me colocou no curso de inglês...</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Além do acesso ao capital cultural objetivado, ou seja, de possuir em sua casa dicionários de inglês, ainda que o dicionário por si só não a torne falante e estudante de inglês, contribui para a naturalização do estudo de uma LE, possui um certo capital social,

sua mãe possui alto grau de escolarização, é professora, conserva seus materiais de inglês em casa e ainda a colocou no curso de inglês, revelando o incentivo familiar que recebeu.

No discurso de A3 – tanto a [eA3.2], que vimos na seção anterior, quanto a [eA3.4] - também encontramos exemplos de como o *habitus* constituído na família cria uma relação subjetiva diferente com a língua estrangeira.

[eA3.4]

[Entrevistadora]: E de onde que você acha que vem esse seu interesse por cursar Letras... por gostar tanto de línguas estrangeiras?

[A3]: Ah eu tenho pessoas na minha família... eu tenho uma tia e um primo meu que se formaram em Letras... aqui na Unesp...

A A3 disfruta das vantagens do capital social, uma vez que em sua rede familiar há uma tia e um primo formados em Letras, além disso o fato de sua família ser de origem alemã a torna mais predisposta ao *habitus* propício ao aprendizado de LE e das línguas que quer estudar, como o alemão e o inglês. Apesar de ter informado que seus pais não falam fluentemente línguas estrangeiras, possuem ensino superior e trabalham em suas respectivas áreas de estudos, sua mãe por exemplo é professora e já trabalhou em escolas bilíngues. A partir do conceito de *habitus* de Bourdieu, podemos inferir que o contexto familiar, o qual pertence, fomentado pelo capital econômico, cultural e social, os quais dispõe a participante A3, lhe garante o desenvolvimento de certas práticas, de certos gostos, de suas vontades e planos em relação à língua estrangeira, que torna-se cada vez mais possível de serem realizados com os lugares que frequenta, como a escola privada e os cursos livres de idiomas, o que lhe garantirá um certo poder em relação a outros sujeitos que não desenvolveram o mesmo padrão de *habitus*.

Estas relações de poder assimétricas estabelecidas pelo também assimétrico acesso ao conhecimento de LE provém dos discursos que conferem *status* de sucesso e felicidade para os falantes de inglês, afinal o mesmo discurso que diz que inglês é sinônimo de sucesso, define quem são os vencedores e quem são os fracassados.

Apoiados em certas instituições ou campos reconhecidos (jurídico, escolar, midiático, propagandístico, empresarial), os discursos criam esse imaginário de que o conhecimento de uma língua leva ao sucesso, o que pode, muitas vezes, não ser real. Essa nossa descrença em relação ao poder da língua de elevar o *status* social, se deve a constatação de que as vagas de emprego estão cada vez mais escassas e de que as possibilidades de trabalhos bem remunerados no exterior estão restritas a um grupo. Além

disso, está em jogo a obscuridade do mercado, que determina quais conhecimentos serão úteis em cada época, como vimos em López-Ruiz (2006), quando afirma que é esse um dos perigos do capital humano, mudam-se a os conhecimentos desejáveis para o sujeito trabalhador com base nas mudanças e necessidades do mercado, gerando a desconfortável sensação, no sujeito, de que ele não está devidamente preparado para a vida profissional e que precisa continuar buscando aprimoramento, discursos que provém da FD neoliberal.

Para entender o sujeito da escola hoje e como ele é constituído a partir de distintos enunciados sobre a LE, devemos considerar o discurso publicitário nessa construção subjetiva, pois, segundo Carmagnani, “o discurso publicitário transcende [...] o espaço que anteriormente ocupava numa sociedade que começou a preocupar-se com a competitividade, as leis de mercado e a criação de necessidades para garantia do consumo” (2001, p. 111). O objetivo desta tese não é fazer a análise detalhada do gênero do discurso publicitário, nem do elemento visual, mas elas estão presentes em nossas análises, porque, sem dúvida, são ilustrativas de uma ordem discursiva que aparece após os anos 1990 e que entra para a memória discursiva do ensino de LE, já que essas propagandas são amplamente veiculadas nos meios de comunicação, tornando-se parte do cotidiano do aluno<sup>29</sup>.

Carmagnani (2001), estudando o discurso publicitário de escolas de línguas, chega à seguinte constatação que também iremos observar em nossas análises: as escolas querem vender seus próprios cursos de idiomas, mas ao mesmo tempo estão vendendo um outro discurso: o da impossibilidade de se viver no mundo de hoje, globalizado, sem saber uma língua estrangeira, sobretudo o inglês.

---

<sup>29</sup> A seleção das propagandas foi feita com base nas escolas que, do nosso ponto de vista, possuem grande visibilidade na mídia e que comprovam, na materialidade, o discurso que estamos analisando. Essas campanhas pertencem aos primeiros anos da década de 2010. Embora todas elas já tenham sido substituídas, observamos que o discurso atual (com lançamento das campanhas entre 2017 e 2019) persiste perpassado por algumas atualizações de enfoque, como a questão da fuga da rotina, do lúdico na aprendizagem, mas continuam retratando a questão do poder pelo domínio da língua estrangeira. Essas análises serão desenvolvidas em artigo que será publicado posteriormente à publicação desta tese.

Figura 1: Propaganda Fisk.



Fonte: (JURACH, 2011, não paginado)

Na figura 3 temos a propaganda da escola Fisk cujo slogan é “você faz o caminho”, esse enunciado pode ser interpretado de duas maneiras de acordo com os sentidos que nos permitem acessar a memória discursiva presente nas propagandas dos cursos livres de idiomas: a) no Fisk você é um aluno autônomo, livre o bastante para escolher como traçar sua trajetória no ensino de inglês, como circular livremente entre habilidades, módulos, atividades, com horários mais flexíveis. Essa liberdade para estudar de acordo com os seus objetivos, desejos, preferências, é enunciada com base no discurso da flexibilização de horários, de conteúdos e programas, em que o aluno pode seguir seu próprio ritmo, etc. que provém do discurso (toyotista) do mundo do trabalho e que adentrou a ordem do discurso educacional, principalmente quando se trata dos cursos à distância, em que o indivíduo ainda teria a possibilidade de estudar sem sair de casa.

Esse discurso entra em disputa com um outro também estabilizado pela memória discursiva que associa a educação tradicional como monótona, ultrapassada, já que a educação, seja ela básica, superior, seja de cursos livres etc. sempre esteve associada a uma série de regras disciplinantes: tarefas a serem cumpridas sob a vigilância de um professor, coordenador, diretor. O que esses discursos toyotistas nos comunicam é que tanto no mundo laboral quanto na educação, o indivíduo possui autonomia, responsabilidade pelo seu trajeto de estudos e é, portanto, um sujeito ativo na produção do seu conhecimento.

A segunda leitura possível é: b) qualquer sujeito sabe que o seu caminho profissional, não importa qual ele seja, depende de que ele mesmo seja capaz de fazer uma boa escolha e conseguir traçá-la da melhor forma possível – aquela esperada pelo capitalismo. No entanto, apesar de ser sua a responsabilidade pelo sucesso ou pelo fracasso, se optar pelo caminho certo (o do sucesso), a escola Fisk pode lhe ajudar. Estes enunciados formam parte da formação discursiva neoliberal que prega a meritocracia como meio de vida, que surge como verdade e de forma mais impositiva a partir da reestruturação produtiva do capital, com a retomada dos ideais liberais. O indivíduo é responsabilizado tanto pelas suas opções, ainda que não tenha a possibilidade real de escolha, quanto pela sua força de vontade em colocá-la em prática, pouco importando as condições materiais que os levariam a alcançar essas metas.

Figura 2: Propaganda CNA



Fonte: Paixaopelosucesso<sup>30</sup>

Na figura 4 temos uma propaganda da escola CNA. Essa campanha, lançada em 2012 com o título “Paixão pelo sucesso”, traz o *slogan* “Viva com paixão que o sucesso corre atrás de você”. Viver com paixão é uma forma de acessar a memória discursiva de que há que se ter um cuidado de si. Se alguém se preocupa consigo mesmo e quer viver de acordo com o “normal” na sociedade, deve ser apaixonado pelo sucesso. Não há maneira de ser feliz se deslocando da verdade da sociedade e optando se inscrever no discurso contrário ao que ela prega: a paixão pelo fracasso ou, no mínimo, a resignação que leva a ele.

<sup>30</sup> O site [www.paixaopelosucesso.com.br](http://www.paixaopelosucesso.com.br) foi retirado do ar.

Nessa propaganda, temos a mesma FD do neoliberalismo da propaganda da Fisk mobilizando sentidos sobre uma vida de sucesso e sobre a responsabilidade e possibilidade que o sujeito, inerentemente, tem de alcançá-lo, materializada intradiscursivamente de uma forma um pouco diferente: na verdade não é bem o indivíduo que precisa ir atrás do sucesso, ele não precisa fazer esse “esforço”, basta que o discurso verdadeiro, do sucesso, o constitua, molde as suas condutas para esse fim. Assim, se fizer as escolhas certas, de bom grado, estiver preparado e disposto a investir em seu capital humano, conseguirá atingir o seu objetivo profissional. Estar apaixonado por essa busca incessante de aprimoramento do capital humano, nos remete à Deleuze que afirma que “face às formas próximas de um controle incessante em meio aberto, é possível que os confinamentos mais duros nos pareçam pertencer a um passado delicioso e benevolente” (DELEUZE, 1992, p. 216).

Figura 3: Propaganda Wise Up



Fonte: Eagora<sup>31</sup>

<sup>31</sup> Disponível em <[http://www.eagora.com.br/noticias\\_ler.php?nws-news=86900&nws-canal=4922](http://www.eagora.com.br/noticias_ler.php?nws-news=86900&nws-canal=4922)>. Acesso em 20 fev 2017.

Figura 4: Propaganda Yázigi



Fonte: FolhaVitória<sup>32</sup>

Da mesma maneira, temos na figura 3 e 4, das escolas Wise up e Yázigi, respectivamente, enunciados regulares que constituem o discurso das escolas de línguas estrangeiras. Ambas se utilizam da mesma forma intradiscursiva “Invista em você”, marcando morfologicamente a imperatividade dos sentidos produzidos nos enunciados: Invista em você, Fale inglês, Faça Yázigi, Faça Wise Up, assim como na figura 2: Viva com paixão.

Segundo Chaves (2013),

O modo imperativo marcado prototipicamente com verbo explícito nesse modo, está relacionado à dimensão semântica que envolve ordem, pedido, mando, injunção, ou seja, àquelas estruturas linguísticas que solicitam um fazer ou um deixar de fazer do interlocutor. Já a força imperativa não marcada ocorre por outras estratégias de convencimento ou a conjugação de outros recursos gramaticais, discursivos, pragmáticos e ilocucionários na constituição da imperatividade e da argumentação. Nossa hipótese é a de que a não marcação prototípica do verbo ocorre em virtude da sutileza das relações de convencimento e persuasão inerentes ao discurso da publicidade (p. 13).

Essa sutileza do convencimento de que fala Chaves podemos encontrar no enunciado da figura 3: “Você faz o seu caminho”. O verbo fazer na forma do modo indicativo suaviza o sentido de ordem que poderia ser enunciado como: “Faça o seu caminho”. No entanto, a força impositiva do imperativo do verbo Investir é relativizada por duas estratégias assentadas na verdade consolidada da época e que, portanto, não permite recusa: a) pela autoridade do sujeito enunciador no assunto que se apoia no corpo

<sup>32</sup> Disponível em <<http://www.folhavitória.com.br/geral/blogs/midiaemercado/2011/12/19/voce-cidadao-do-mundo-e-encontro-do-mercado-digital-capixaba/>>. Acesso em 20 fev 2017.

dos sujeitos atores da fotografia como marca dessa legitimidade, discussão que faremos adiante e b) pela ideia do bom conselho, daquele que, apoiado na verdade da época e por vozes autorizadas, não pode ser contestado pelo sujeito que pratica o cuidado de si: investir em você e viver com paixão pelo sucesso constitui o discurso verdadeiro, da ordem da reestruturação produtiva do capital.

É na materialidade histórica que os sentidos são configurados, portanto, podemos interpretar que o verbo “investir”, de ambas as propagandas, está retomando estrategicamente os sentidos criados pelo capital como um mecanismo para retirar a carga negativa de algo que pode ser perdido como “custo” ou “gasto”, que um curso com valor monetário (mercadoria) implica. Usando o termo “investimento”, mobiliza-se a memória de algo positivo, que pode ser retornado cedo ou tarde para o consumidor, seja em forma de capital econômico ou simbólico (SILVA, 2009). Esse tipo de discurso estabelece, como vimos, novas formas de sujeição e controle, é o panóptico sendo incorporado pelos próprios sujeitos em uma sociedade de controle (DELEUZE, 1992), já que investir em si mesmo é atrativo em uma sociedade que estabelece o capital humano como um cuidado de si.

Partindo dessa lógica de que o “homem é o empresário de si mesmo” (LÓPEZ-RUIZ, 2007), há a premissa de que os sujeitos devem sempre estar se qualificando. Essa leitura é permitida pela FD neoliberal que define os sentidos para os enunciados, a partir da memória discursiva que sustenta que é necessário sempre investir em si mesmo e, assim, o indivíduo se torna o responsável por estar ou não estar do lado dos que estão preparados para o mercado de trabalho e, portanto, para o sucesso. Caso o sujeito se exclua dessa prática ou enuncie a partir de uma outra formação discursiva, então será o único responsável pelo seu próprio fracasso profissional. Pois quando o discurso publicitário discursiviza um modo de ser sujeito aprendiz de línguas bem sucedido no mercado profissional, também está, por meio do silenciamento, traçando os lugares para aqueles que serão mal sucedidos no mercado profissional (e na vida). O insucesso na sociedade capitalista se enquadra também na FD do neoliberalismo, que enuncia a aceitação da meritocracia, na medida em que produz o sujeito como também construtor do seu demérito pessoal.

Ambas publicidades recorrem a duas personalidades famosas que, mais que as pessoas comuns (anônimas), possuem a especificidade de atestar, por meio dos seus lugares de saber e poder, uma verdade para o sujeito consumidor aprendiz de língua: da eficácia daquele produto que está sendo vendido. A escolha desses atores específicos, no

entanto, produz sentidos que vão além de usar quaisquer celebridades para legitimar o produto que vendem, mesmo que qualquer famoso carregue em si a propriedade de ativar a memória do sucesso (já que saíram do tão fracassado anonimato e que por isso possuem propriedade para representar o sucesso). Eles usam celebridades que já atuaram em hollywood, potencializando a memória do êxito: eles entendem tanto de sucesso quanto de inglês, porque provavelmente, segundo o sentido construído na propaganda, o domínio da língua inglesa foi um dos gatilhos para a oportunidade de se internacionalizarem profissionalmente: sucesso e conhecimento de inglês se mesclam.

O corpo desses indivíduos funcionam como suporte de um discurso que só pode existir pela sua inscrição na história: os dois atores escolhidos são brasileiros que já atuaram em produções hollywoodianas, trazendo à memória elementos oriundos de uma cultura bastante específica: a estadunidense, que está associada no imaginário brasileiro (e mundial) ao primeiro mundo, aos prazeres do sonho americano, às grandes produções cinematográficas e suas estrelas.

O *slogan* da escola Yázigi “Quem faz inglês faz mais sucesso” atrelado à textualidade “Hollywood”, na paisagem de plano de fundo, cria os sentidos de que, não só no mundo do cinema ou na indústria cultural global, mas no mundo real de qualquer sujeito, o máximo de sucesso que alguém almeja está determinado pelo conhecimento do inglês. Desse modo, atores brasileiros que circulam somente no mercado cultural interno fazem menos sucesso dos que os que atuam nas produções hollywoodianas, assim como sujeitos brasileiros que não falam inglês, pois não poderão almejar ser internacionais, “cidadãos do mundo”.

O recurso da imagem dos atores brasileiros conhecidos internacionalmente e, no caso da propaganda do Yázigi, com a complementação do enunciado materializado “Hollywood”, criam no discurso uma verdade para o sujeito brasileiro de que para ter sucesso não basta falar português ou qualquer outra língua: deve-se falar inglês e é por meio desse saber que poderão alcançar cargos profissionais em empresas multinacionais, instituições globais ou quaisquer outros cargos que simbolizem sucesso profissional no mundo empresarial.

Os atores estão ocupando o lugar de símbolos de sujeitos detentores de poder em relação ao interlocutor do anúncio pois: a) não são anônimos e b) (porque) já dominam o inglês, ao contrário dos interlocutores; c) já atingiram um patamar de sucesso; d) esse sucesso não se faz somente no Brasil, mas internacionalmente e e) por isso, ocupam também um lugar privilegiado na relação de poder até mesmo entre os famosos

brasileiros. Assim, o sujeito da enunciação é um brasileiro provido de saber (o conhecimento do inglês) e poder, que legitima a verdade: é necessário saber inglês para ser bem sucedido e a nossa escola é a melhor opção. Os sujeitos que se recusam a enunciar e agir sob essa verdade, escolhem por sua conta e risco o anonimato, devendo se contentar, se acaso conseguirem um espaço no mercado, com o âmbito nacional, de menor prestígio, menor brilho.

Como última observação, notamos que a imagem dos indivíduos em todas as propagandas selecionadas contribuem na construção desse padrão de verdade do qual estamos apresentando: são pessoas jovens e felizes. O sujeito brasileiro aprendiz de línguas estrangeiras, portanto, deve ser jovem, assim como os candidatos às vagas de emprego: quanto mais cedo se decidir pelo caminho do êxito profissional (e, portanto, não optar pelo fracasso), mais rápido terá a oportunidade de usufruir desse sucesso, a exemplo dos atores brasileiros hollywoodianos, jovens, que conseguiram alcançar esse mundo de felicidade.

Essas propagandas, como todo discurso publicitário, usam o apelo emocional para estimular “nos sujeitos a transformação de necessidades ‘individuais’ em desenhos que nos possibilitam participar de um grupo – aquele a que pertencemos ou aquele que desejamos pertencer” (CARMAGNANI, 2001, p. 115). A autora ainda cita Baudrillard, em sua reflexão sobre o paradoxo da publicidade de criar essa identidade grupal e ao mesmo tempo, ser capaz de provocar no sujeito um sentido de distinção individual por consumir determinado produto. Segundo o autor, a mensagem publicitária visa despertar um “sentimento de solidariedade e segurança originário do fato de se pertencer a um grupo, falar uma mesma linguagem, participar de [...] necessidades comuns, possuir certos objetos, adotar determinados comportamentos” (1973 apud CARMAGNANI, 2001, p. 117). Mais que vender um produto específico, a retórica da propaganda busca vender uma verdade:

Em outras palavras, a propaganda em geral, e a propaganda institucional em particular, procuram informar, persuadir e predispor favoravelmente as pessoas, em relação ao produto, serviço, marca ou instituição patrocinadora. De acordo com essa definição, a função da propaganda (institucional ou não) não consiste em vender. Ela predispõe à compra, ou à aceitação de uma ideia (GRACIOSO, 1995, p. 23). Nesse sentido, a propaganda constrói identidades desejáveis, valorizadas, que são o produto da compra. A propaganda eficaz não seria a que vende o produto em si, mas a que vende o ato de transformação que idealmente se daria a partir da compra dele (ANDRADE; PEREIRA, 2014, p. 35).

Como podemos observar, as estratégias discursivas usadas por essas propagandas geram efeitos no imaginário social, estabelecendo lugares tanto para a língua estrangeira, quanto para os sujeitos brasileiros. Como os enunciados de cada instituição de ensino que analisamos se apoiam na mesma formação discursiva do sucesso dos ideais neoliberais, podemos dizer que o discurso da ordem das propagandas publicitárias segue uma regularidade que vai propiciando certas construções de subjetividades.

Assim, alguns sujeitos ocupam o lugar de “vencedores”, são aqueles que escolheram o “caminho certo” que lhes guia em direção ao sucesso e, portanto, pertencem ao honrado grupo dos que souberam, por seu próprio mérito e poder de discernimento, escolher consumir aquele produto oferecido pelas escolas. Os outros sujeitos, aqueles que não “escolheram” estudar línguas estrangeiras, são os excluídos, os inadequados, os que vão enfrentar limitação profissional, ter uma posição social desprivilegiada, serão vítimas do constrangimento e do isolamento cultural por serem monolíngues (CARMAGNANI, 2001).

Por se tratar de um discurso de âmbito publicitário, ainda que não queiramos entrar na questão de gêneros do discurso, devemos pontuar que o sujeito enunciator busca materializar verdades de necessidade do produto que visa vender ao corpo social. Essas verdades se apoiam na memória discursiva que fabrica um consenso que vai sendo assimilado e que interfere nas subjetividades dos sujeitos aprendizes de LE. Nesse sentido, Marques (2014), em sua tese de doutorado, informa a importância das escolas de idiomas como formadora de sujeitos aprendizes no Brasil, que possuíam, até à época da conclusão de sua pesquisa, em 2013, 5.102 unidades, sendo que grande parte delas foram estabelecidas no Brasil nas décadas de 1960, 1970 e 1980. Concordamos com o autor e também sendo coerentes com a linha de raciocínio que estamos desenvolvendo que

[...] sua expansão [das franquias de cursos de línguas] não se deu ao acaso. Como verificamos na exposição histórica sobre a aprendizagem de língua inglesa no Brasil, o ensino público, desde sua instituição, sempre enfrentou deficiências e problemas gravíssimos, gerindo o discurso, ainda muito atual, de que não é possível aprender uma língua estrangeira na escola pública. A expansão no setor privado certamente foi impulsionada por esses fatores. De tal sorte, o instituto particular “preenche” uma lacuna social, e torna-se responsável e legitimado pelo ensino eficaz da LE. Seria, portanto, o lugar exclusivo onde o aprendiz realmente desenvolveria a habilidade oral de modo eficiente, alcançando a almejada fluência (MARQUES, 2014, p.109).

Esse discurso de que o ensino de língua estrangeira na escola pública é inútil, é percebido com uma aparente naturalidade que, assim como observa Marques (2014), se dá em virtude da constituição histórica e social dos sentidos formulados para a escola pública, da qual o aprendiz brasileiro não pode escapar, esses enunciados serão trabalhados na próxima seção.

Ainda em sua tese de doutorado, Marques (2014) analisa outros discursos publicitários no formato de vídeo, por isso analisa também o visual e o corpo como discurso. Suas análises revelam que muitas propagandas constroem, para o sujeito aprendiz brasileiro, a imagem de que se ele não sabe inglês, ele é um fracassado, ridicularizado pelo sujeito estadunidense, que, sendo dotado do exercício de poder, o exerce de forma violenta, explicitando a sua dominação. O autor constata que mais do que mercantilizar a língua (no caso ele analisa a inglesa), os discursos reforçam a submissão do brasileiro ao estrangeiro pelas representações do saber e não saber e, assim, de poder, como já discutimos acerca do mito do nativo. Os brasileiros, nas propagandas analisadas por Marques (2014), devem encarar as consequências - sempre desastrosas - de não conseguir compreender ou se comunicar na língua inglesa, ou gerando o riso ou sofrendo alguma forma de violência física ou de hostilização.

Analisando também outras propagandas de cursos de idiomas, Carmagnani (2001) observa que o discurso que coloca o aprendiz brasileiro que não sabe falar inglês num patamar de inferioridade frente ao nativo, encontra eco não só nas propagandas, mas em uma série de outros discursos “por ser o Brasil um país dependente econômica e politicamente de países mais desenvolvidos, com destaque para os Estados Unidos” (p. 116), presente

a) na imprensa escrita, em jornais e revistas, por meio de reportagens que atestem a necessidade de línguas estrangeiras ou que discutam assuntos correlatos que confirmem essa necessidade (por exemplo, a globalização, o mercado de trabalho, as experiências culturais no exterior, hábitos modernos da classe média etc.); b) na televisão, por meio de documentários, entrevistas, reportagens sobre o tema e assuntos correlatos; c) nos diversos meios, por intermédio do texto publicitário (ibidem).

Estamos de acordo com a autora pois continuaremos a ver, ao longo desta tese, que os discursos analisados mobilizam a memória discursiva das línguas estrangeiras, que traz à tona a imagem do inglês como língua necessária, língua da globalização, da tecnologia, do sucesso, da ciência e em todos os âmbitos importantes.

### [E4] O inglês é requisito para o mercado de trabalho

Identificamos nos discursos que tanto professores quanto alunos associam o inglês ao sucesso profissional, considerando-o imprescindível para o mercado de trabalho, usando o argumento de sua qualidade de língua franca.

[eA1.1]

[A1]: Hoje o mundo tá muito globalizado... tem/ a influência do inglês hoje é muito forte no país... no mundo inteiro... principalmente os EUA... que é a potência enorme aí... tem que aprender só o português... você vai viver aqui... na Angola... em Moçambique e em Portugal... que eu nem gosto...

As sequências discursivas apresentadas nesta seção revelam que há um apoio no enunciado da globalização para enunciar o inglês como língua importante (franca) ao mesmo tempo em que o português, no mercado linguístico, é enunciado como uma língua restrita, materializada por meio da partícula restritiva “só”, menos utilitária, apesar de o próprio aluno ter mencionado mais três países em que o português é língua oficial. As autoras Cox e Assis-Peterson (2007), ao fazerem a leitura do sociólogo Renato Ortiz (2006), atribuem a força do inglês ao fato de que os EUA foram o único país industrializado no final da Segunda Guerra, portanto, capaz de dispor de infraestrutura tanto educacional quanto tecnológica para garantir a expansão do ensino superior e dos institutos de pesquisa, colocando-se cientificamente à frente de outros países, tudo isso somado às transformações nos modos de produção, como vimos no capítulo 2, sobre o toyotismo e o protagonismo que a comunicação e as inovações tecnológicas assumiram nos países capitalistas. Assim, o inglês vai se consolidando não só pelas práticas concretas imperialistas e colonialistas:

Essa etapa viu a expansão do Império Romano e a conseqüente ascensão do latim à categoria de língua universal da ciência e da cultura literária; viu a Europa chegar ao Novo Mundo e ensinar aos povos que aí encontraram suas línguas – Português, Espanhol, Inglês etc.; viu os Estados Unidos, na segunda metade do século XX, avultar como potência econômica, científica, tecnológica e bélica mundial, e o inglês tomar o lugar do francês como língua internacional. Enfim, essa etapa viu a Terra ficar com cara de Ocidente.

[eP2.4]

Existem alunos e alunos... né... assim... vamos dizer que sessenta por cento não acha significativo porque... já ouvi muito aluno dizer assim “ah... eu nunca vou pro exterior... eu não vou precisar disso... eu não vou pros EUA pra que que eu vou aprender inglês?”  
 Aí tem todo um processo de desconstrução desse pensamento porque aí você vai falar pra ele: olha... **você não vai pros EUA... mas se você um dia quiser ser programador... de computador... fazer programação... você precisa saber inglês porque é tudo em inglês... sem contar que o inglês ele não serve só pra você ir pra outro país... ele serve também como um instrumento de trabalho...** no qual você...eu sempre dou esse exemplo... **vamos supor que você queira negociar com um cara da china... você não precisa aprender falar mandarim... ou você queira negociar com alguém da Rússia... o cara da Rússia não precisa aprender a falar português e você russo. Vocês sabendo inglês... vocês se comunicam.** Né... que é a ideia da língua franca que eles falam né. Então você precisa desconstruir mas é muito difícil...

[eP1.4]

[P1]: **Levando em conta a nossa atual situação né... a própria internet em si a gente vê que tem muita coisa que aparece no inglês...né... página de navegação... pra quem de repente deseja seguir essa carreira de programador eles também vão ter que saber bastante...né... é um emprego que exige isso... outros setores né pra quem de repente tenha a felicidade de alcançar uma medicina ou coisa do tipo...** eu sei de colegas que estudam que reclamam muito que às vezes não tem materiais traduzidos então às vezes tem coisas que ele tem que pegar lá no original...o livro às vezes tá no espanhol ou tá no inglês...aí eles tem que traduzir pra poder fazer as atividades de faculdade... enfim... enfim... **ele é usado em algumas profissões... com algumas mais outras algumas menos intensidade mas até na questão aí deles no caso de mercado de trabalho cobrar isso mesmo que de repente não seja tão utilizado...né... e se tem um outro segundo idioma melhor ainda porque já é um diferencial então eu tento mostrar pra eles isso... a influência que tem na mídia porque é na música... é na internet... dependendo do emprego deles eles vão precisar disso... e:... enfim... a gente vê de alguma forma em todos os cantos esse tipo de influência do idioma.**

Segundo Crystal, “uma língua alcança um *status* verdadeiramente global quando desenvolve um papel reconhecido em todos os países” (1997 apud KUMARAVADIVELU, 2006, p. 135), como o inglês que se tornou a língua franca do mundo. Associada à economia global, entende-se também que o inglês é “a escolha natural para o progresso” (ibidem). A maneira como os participantes descrevem a particularidade do inglês, como língua mundializada, franca e portanto, mais útil, perante às outras línguas, carrega sentidos de neutralidade, naturalidade e benefício a essa língua.

O discurso da globalização e da internacionalização patenteia a equação língua estrangeira = inglês, fato que estamos observando em nossas análises.

Quer dizer, a retórica de uma universalização benfazeja velaria interesses nada universais e nada amistosos. Ademais, a expansão do inglês não é a expansão apenas da língua, mas é também a expansão de

um conjunto de discursos que, ao promoverem o inglês, promovem concomitantemente ideais do Ocidente e da modernidade, como progresso, liberalismo, capitalismo, democracia etc. (COX; ASSIS-PETERSON, 2007, p 7).

O fator que continua a elevar cada vez mais o inglês como língua franca é também seu *status* de língua da ciência, da comunicação, da informação, do entretenimento, da indústria cultural. As professoras P1 e P2 citam o inglês como instrumento de trabalho, voltando-se para a área tecnológica, como “programador de computador”, para a área acadêmica “pra quem de repente tenha a felicidade de alcançar uma medicina” e para a área empresarial multinacional “vamos supor que você queira negociar com um cara da China... você não precisa aprender falar mandarim... ou você queira negociar com alguém da Rússia...”. A P2 seleciona, para construir um efeito discursivo de força argumentativa em favor do inglês, no mercado de trabalho, os países que lhe remetem à negociações interestatais num momento histórico, 2017, no qual falou-se muito dos BRICS – um agrupamento econômico composto pelos países emergentes Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul. Além desses campos (econômico, acadêmico, tecnológico), as professoras também usam como argumento o uso cotidiano do inglês, no dia a dia, na internet, na música, citando também a indústria cultural como fator de importância de se saber inglês.

Os sujeitos vão moldando as suas subjetividades pelo discurso, em processos históricos e sociais constantes, colocando em cheque as suas posições. A P2, por exemplo, ao enunciar que os benefícios aportados pelo conhecimento de inglês para o futuro de seus alunos, modula constantemente a sua enunciação incorporando os dizeres “no caso de mercado de trabalho cobrar isso mesmo que de repente não seja tão utilizado...né...”, e em seguida materializa novamente a incerteza de que os alunos usem de fato o inglês no futuro em suas atividades profissionais: “dependendo do emprego deles eles vão precisar disso...”, “... ele é usado em algumas profissões... com algumas mais outras algumas menos intensidade”. Desse modo, podemos notar que o mesmo sujeito que enuncia sobre a relação entre o inglês e o mercado de trabalho, também é o sujeito que reflete sobre os perigos de um enunciado estabilizado sobre o inglês como garantia de uso no futuro. Com o enunciado “pra quem de repente tenha a felicidade de alcançar uma medicina”, a P1 está fazendo emergir dois outros enunciados: de que cursar medicina é sinônimo de *status* e prestígio, reforçado pela valoração positiva “felicidade”; de que é de difícil acesso, pelo uso do verbo *ter* no subjuntivo, indicando a pouca probabilidade de

que isso ocorra com os seus alunos, já que, sabemos que no dispositivo escolar, o vestibular de medicina seleciona não só pelas melhores notas, mas consequentemente, pela classe social.

[eA2.1]

[A2]: Sim, vai ser importante porque na maioria dos serviços precisa ter um aprendizado de inglês, então vai ser necessário.

[Entrevistadora]: No que você quer trabalhar você acha que vai precisar?

[A2]: Agora eu não sei, eu queria fazer psicologia ou fazer o curso de cabeleireiro, então eu não sei se precisa saber inglês

Da mesma forma que P1, o aluno A2 também oscila entre enunciar a necessidade de inglês para o trabalho e a desconfiança de que esse enunciado seja verdadeiro, revelando que essas formulações são ecos produzidos pela memória discursiva da FD neoliberal que diz que o inglês é imprescindível para o mercado de trabalho, quando nem os próprios sujeitos estão convencidos disso.

Se no capitalismo clássico, os meios de produção estavam restritos aos capitalistas, isto é, aos donos das fábricas e dos meios de produção, em sua fase reestrutural produtiva - em que o conhecimento e informação passam a ter uma importância maior na produção e em que os empregados também assumem outros tipos de vínculos com os empregadores e com as empresas -, os trabalhadores passam a ser discursivizados como “donos” dos seus próprios meios de produção. Notamos que esse contexto fornece as condições de existência de enunciados que se apoiam no discurso econômico sobre o capital humano, que insuflam a necessidade do conhecimento da língua para o “a mobilidade social”, para a preparação para o sucesso no mercado de trabalho, para o *status* de empregabilidade e para o *status* pessoal que viria atrelado aos outros elementos. Como observa Álvarez Cáccamo:

Nas sociedades de classes, a língua é sempre um instrumento para o que se deu em chamar "avanço social". O "avanço social" consiste simplesmente na mobilidade social ascendente, que se dá quando, na hierárquica geometria da sociedade, um próprio ou, sobretudo, os seus filhos, chegam a alcançar uma situação "mais alta" em termos de recursos económicos, capacidade aquisitiva, reconhecimento social e símbolos de estatus. Estes recursos (dinheiro e símbolos) são de distinta natureza e circulam de maneiras distintas, mas no circuito de mercado -explica Pierre Bourdieu- são até certo ponto formas intercambiáveis de capital: eu exibo língua (uma língua dada), e obtenho posição social. Como, exactamente? Uma via é através do valor de troca específico da Língua (reflectido, por exemplo, em títulos académicos de valor

estandardizado) em certos âmbitos ocupacionais (ensino, burocracia, serviços de tradução, "indústrias da língua", etc.). Outra via muito importante é através do reconhecimento dos outros, em redes específicas, da minha exibição de Língua como símbolo legítimo, e, portanto, através da abertura de possibilidades de trabalho, casamentos "ascendentes", etc. (2004, não paginado).

Portanto, os enunciados que estamos analisando, que ressaltam o valor do inglês como um ganho no mercado linguístico, seja de exercício de poder, *status*, reconhecimento etc. também criam uma rede de apoio aos enunciados que materializam a defesa da ideia de meritocracia e do investimento em si mesmo, com base na suposta liberdade individual de escolha dos sujeitos e na sua responsabilização por essas escolhas etc. como veremos ao longo de nossas análises. Fala-se do desemprego utilizando como justificativa a falta de qualificação do trabalhador e, no atual contexto histórico, a qualificação também é avaliada mediante o conhecimento ou não da língua inglesa, veiculada como língua da globalização.

No entanto, Alves (2001) aponta que esse conceito de empregabilidade, que é a capacidade de um indivíduo ser empregável, ou seja, ser absorvido pelo mercado de trabalho, é apresentado discursivamente como o requisito básico para fugir do desemprego. Pesquisadores do mundo do trabalho e do sistema econômico capitalista, como vimos no capítulo 2, como Antunes (2006; 2002; 2001) e Alves (2001), afirmam que essa equação qualificação – emprego é ilusória, pois no atual sistema econômico, marcado pela reestruturação produtiva do capital, pelo neoliberalismo, pelo modelo toyotista de produção, não há garantia de emprego para todos, nem se todas as pessoas tivessem condições reais de se qualificar para o mercado de trabalho.

É o conceito de empregabilidade que irá apresentar a nova tradução da teoria do capital humano sob o capitalismo global – a educação ou a aquisição (consumo) de novos saberes, competências e credenciais apenas habilitam o indivíduo para a competição num mercado de trabalho cada vez mais restrito, não garantindo, portanto, sua integração sistêmica e plena – e permanente – à vida moderna. (...)Entretanto, o aparato midiático salienta à exaustão é a necessidade dos indivíduos *consumirem* um conjunto de novas competências através de cursos de requalificação profissional. Na verdade, o que ocorre é uma operação ideológica sutil de atribuir ao indivíduo – e apenas a ele – o possível fracasso na sua inserção profissional (demonstrando o poderoso recurso da psicologia do neoliberalismo de “culpabilizar” as vítimas) (ALVES, 2001, p. 6, grifos do autor)

Há uma relação imaginária entre educação e empregabilidade, assim como há uma relação imaginária entre o conhecimento de inglês e empregabilidade. E mesmo que se essa equação fosse verdadeira, dessa lógica estariam excluídos os alunos da classe baixa, que não podem pagar pelos cursos livres de idiomas, já que grande parte das escolas do ensino público, em todas as disciplinas, é precarizado. No entanto, enquanto sujeitos atravessados pelos discursos que circulam e se regularizam como verdadeiros, nas leis, na mídia, nas propagandas etc., constituímos a nossa subjetividade a partir da afirmação de que o inglês é sinônimo instantâneo de sucesso, como uma lâmpada mágica de Aladim.

Esse discurso cria efeitos de sentidos e verdades para os sujeitos e cria as oposições: os que falam inglês são qualificados, os que não falam inglês são os não-qualificados. E, como vimos, a culpa pela desqualificação não recai no estado, na instituição escolar e nem no sistema econômico. A culpa recai no estudante e no trabalhador. E no professor que o prepara. “O discurso da incapacidade do aluno silencia os discursos que poderiam estar questionando o papel da escola e o modelo econômico em vigor” (ROSA, 2003, p. 64).

Passamos a analisar agora outro texto que consideramos ser significativo para a instauração de um sentido para o inglês como um instrumento imprescindível para o sucesso profissional, fonte de capital humano. Se antes analisamos o discurso publicitário, ligado às instituições privadas de ensino de línguas, agora o lugar social discursivo que analisamos é ocupado por um sujeito relacionado diretamente à educação pública no momento de sua publicação. O texto em questão se intitula “Lâmpada mágica ao alcance de todos” (Anexo 1) escrito pelo até então Secretário da Educação do Estado de São Paulo, Renato Nalini.

Embora o texto citado não tenha sido publicado em uma plataforma oficial como no site da Secretaria da Educação, ele foi divulgado em seu *blog* pessoal, o que nos leva a interpretar que essa suposta separação da esfera da vida privada (*blog* pessoal) com a esfera da vida pública (site oficial da SEE, canal de comunicação do secretário e dos seus colaboradores com a comunidade escolar), não anula o fato de que os sentidos construídos em seu *blog*, cooperam na construção da memória institucionalizada da língua estrangeira, afinal, estamos diante de uma publicação do sujeito que ocupa o maior cargo do estado na área educacional.

Todos conhecem a estória de Aladim e sua lâmpada mágica, a atender desejos que estão na inconsciência coletiva de todos os tempos. Há inúmeras versões dessa fábula que nos transporta

à concretização de sonhos utópicos ou considerados impossíveis. Mas é bom lembrar que nem sempre tais anseios estão efetivamente distanciados da realidade. Existem algumas “lâmpadas mágicas” acessíveis, disponíveis e ao alcance de quem tiver vontade de realizar projetos aparentemente difíceis. Uma delas é o aprendizado do inglês. Pesquisas mundiais mostram que a proficiência em inglês significa 57% mais possibilidade daquele bom emprego, disputado por muitos e alcançado por poucos. Na Índia, os cursos de inglês atingem grupos de um milhão de pessoas! Para o brasileiro que está a estudar, nos três níveis de ensino, a questão de escala é muito séria. Aproximamo-nos de 50 milhões de estudantes.

O título do texto é uma clara referência à história de Aladim e a fábula da lâmpada mágica, cujo poder é conceder desejos à pessoa que a tiver em mãos. Nalini compara essa lâmpada ao conhecimento de inglês: com esse conhecimento “nas mãos” todos os seus sonhos poderão ser realizados. O inglês, portanto, passa a ser o grande comprazedor dos desejos dos homens. Na fase de reestruturação produtiva do capital, a verdade instaurada no corpo social é que todo indivíduo “normal” almeja sucesso profissional, um bom emprego, dinheiro, *status* etc., ou seja, os sujeitos são objetivados e subjetivados pela esfera econômica. O texto começa aproximando os sentidos do conhecimento de inglês a um mundo fantástico, argumentando que, diferentemente da lâmpada mágica, do mundo das lendas e das fábulas, onde os fatos acontecem de maneiras inexplicáveis e são ficção, a posse do inglês não é inalcançável, é uma realidade: “A Secretaria Estadual de Educação paulista está empenhada em disponibilizar o inglês para toda a sua rede”.

Esse enunciado faz trabalhar a memória discursiva já assentada sobre o acesso e o ensino de inglês no âmbito público educacional: de que o ensino de inglês na escola estadual paulista não funciona. Ciente da aceitação desse imaginário, Nalini não pode simplesmente afirmar que a posse do inglês já é uma realidade quando há um forte consenso social de que essa informação carece de veracidade. Por isso, ele, no papel de secretário da educação - portanto de um sujeito que deve ser dotado do saber sobre a realidade desse ensino e, principalmente, ter meios de exercer o seu poder trabalhando para mudá-la -, complementa que a SEE está “empenhada”, ou seja, ainda situa o discurso no plano da promessa.

Ora, Nalini afirma que há essa intenção e práticas em curso por parte da SEE, no entanto, o que explicaria o fato de um secretário afirmar que está sendo posta em prática uma ação que já deveria estar consolidada, visto que o ensino de inglês na rede pública estadual está há décadas no currículo? Reconhecer que esse acesso não é efetivo, mesmo textualizando que ele pode ser uma “lâmpada” acessível, seria reconhecer também que o partido do governador que o nomeou como Secretário, o PSDB, falhou nas políticas educacionais, já que está à frente do governo do estado há mais de duas décadas. Assim,

Nalini não faz a crítica explícita ao atual estado do ensino do inglês, em vez disso sugere que essa dificuldade se dá pela quantidade de alunos matriculados: “para o brasileiro que está a estudar, nos três níveis de ensino, a questão da escala é muito séria. Aproximamos de 50 milhões de estudantes”. Há aqui outra reverberação enunciativa pertencente à FD do neoliberalismo: o discurso de que o estado não tem verbas suficientes para dar conta de todas as demandas e de que não deveria se responsabilizar por elas.

Renato Nalini é declaradamente defensor das políticas neoliberais. Meses antes da publicação do texto que estamos analisando, publicou, em abril de 2016, pelo blog da Secretaria da Educação um artigo intitulado “A sociedade órfã” no qual expõe a sua visão político-econômica: usando os adjetivos “babá” e “polvo”,<sup>33</sup> evoca a ideia de que o Estado é paternalista e que carrega mais funções do que deveria, defendendo a política do Estado mínimo:

O Estado assume esse papel de provedor e se assenhoreia de incumbências que não seriam dele. Afinal, Estado é instrumento de coordenação do convívio, assegurador das condições essenciais a que indivíduos e grupos intermediários possam atender à sua vocação. Muito ajuda o Estado que não atrapalha. Que permite o desenvolvimento pleno da iniciativa privada. Apenas controlando excessos, garantindo igualdade de oportunidades e só respondendo por missões elementares e básicas. Segurança e Justiça, como emblemáticas. Tudo o mais, deveria ser providenciado pelos particulares (NALINI, 2016, não paginado).

Não é nosso objetivo incluir “A sociedade órfã” no corpus de nossas sequências discursivas, a sua presença neste trabalho tem a função de abrir as possibilidades de leitura do texto sobre o qual estamos nos debruçando. A publicação de “A sociedade órfã”, como era de se esperar, sofreu duras críticas dos pedagogos e demais estudiosos e defensores da educação pública<sup>34</sup>, pois afirmam que essas proposições – publicadas pela autoridade máxima no gerenciamento educativo do estado, atentam contra a ideia da educação como um direito.

A Secretaria Estadual de Educação paulista está empenhada em disponibilizar o inglês para toda a sua rede, inclusive para os profissionais de ensino, pois há uma profusão de métodos exitosos

<sup>33</sup> <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/a-sociedade-orfa/>

<sup>34</sup> Publiquei em 15 de abril de 2016, em conjunto com o sociólogo e educador Douglas Oliveira, um texto na revista Carta Educação em resposta ao texto “A sociedade órfã”, que pode ser acessado em <http://www.cartaeduacao.com.br/artigo/nalini-um-secretario-para-quem-educacao-nao-e-dever-do-estado/>

para facilitar o ensino e o aprendizado da língua de Shakespeare. Mas também o idioma de Faulner, de Whitman, de Poe, de Bob Dylan, do Sting, da Madonna, de Elton John e outros stars bem conhecidos pela juventude brasileira.

Cumprir investir em escala, multiplicando as fórmulas de aprendizado, inclusive com a intensificação do uso do EAD – Ensino à Distância. Favorecer a divulgação do idioma através de projeção de filmes, concursos de redação, de poesia e de música, intensificar a conversação, e também coibir o “*stop and go*”, ou seja, o começa e para, tão comum para quem inicia um percurso rumo ao domínio de outra língua.

No trecho anterior, Nalini enuncia as propostas do estado de São Paulo de resolver o problema do ensino de inglês, embora não explicita quais seriam as medidas a serem tomadas efetivamente. No entanto, sabendo que é na materialidade linguístico-histórica que os sentidos são configurados, observamos que o texto foi publicado em novembro de 2016, em meio às discussões sobre a Reforma do Ensino Médio, defendida pelos políticos do mesmo partido do governador estadual, Geraldo Alckmin (PSDB). Na seção anterior, ao falarmos de como o discurso jurídico e as políticas linguísticas criam as condições de possibilidade para o estabelecimento de uma memória discursiva para o inglês ser considerada a língua mais importante no ensino brasileiro, mostramos o discurso da Reforma, cuja determinação é a de que o inglês passa a ser língua obrigatória no ensino médio e opcional no ensino fundamental, não deixando a possibilidade de que outra língua possa ser ministrada, nem no plano discursivo, nem na carga horária curricular. Como vimos, o inglês, por uma série de fatores, sempre foi a língua adotada pela comunidade escolar, no entanto, essa realidade, embora ocorresse na prática e com fendas enunciativas no discurso jurídico para que assim fosse executada, ainda não havia sido, na história das leis brasileiras, materializada de forma impositiva.

Por uma série de contrariedades, das quais não teremos possibilidade de discutir no momento, a Reforma do Ensino do Médio foi contestada por muitos educadores, sindicatos, acadêmicos, pelo alunado etc. Assim, o texto de Nalini tenta encaminhar-se na construção de um sentido positivo acerca da Reforma, sem no entanto textualizá-la, evocando a necessidade do inglês. Quando enuncia que o Estado de SP está trabalhando para disponibilizar o acesso da língua inglesa, ao mesmo tempo em que está em discussão uma lei de âmbito federal que institui que o inglês deve ser a língua obrigatória, interpretamos que há em seu gesto, o desejo de mostrar que o estado de SP concorda com essa Reforma e que essa promoção do inglês será viabilizada por meio dela.

O importante é que na rota de construção de um Brasil mais rico e mais integrado ao mundo civilizado, o inglês é um companheiro inseparável das novas gerações. É a chave que abre o

— mundo a esplêndidas oportunidades de um futuro prazeroso. É nossa “lâmpada de Aladim” movida a entusiasmo, esforço e vontade firme.

Associando o inglês a imagens de país rico e civilizado, o texto de Nalini mobiliza outros sentidos também já assentados nas sociedades ocidentais, desde as grandes navegações e mais propriamente com os ideias do Iluminismo: os colonizadores ocidentais europeus levam, por meio do seu idioma, a civilização aos povos “bárbaros” colonizados. O capitalismo cria o discurso, em nossa sociedade, de que falar inglês é a grande salvação para um mundo de incultos, como nós os brasileiros - e de certa maneira os latino-americanos, já que o espanhol, língua com a qual temos proximidade linguística e geográfica, acaba de sofrer um apagamento discursivo tanto no texto da Reforma quanto no texto do Secretário.

Segundo o texto, o falar inglês, nos abre automaticamente as portas desse mundo de “esplêndidas oportunidades de um futuro prazeroso”. As imagens evocadas no texto nos remetem ao discurso do *American Dream*, o Sonho Americano de uma vida próspera, de abundância e felicidade plena, fundamentada nos ideais de liberdade e de “oportunidade para todos” - desde que baseadas nas próprias habilidades do indivíduo e no trabalho duro, ou nas palavras do próprio autor: com “entusiasmo, esforço e vontade firme”, que nos remetem à ideia de meritocracia. Sendo a própria forma da língua um instrumento para a reprodução de ideais, interpretamos que a própria língua inglesa ajuda a criar a proximidade com esses ideários americanos, pois se o secretário defende que é justamente no modelo de sociedade do American Dream que devemos nos inspirar, é essa língua também que devemos falar.

No texto, o termo civilização do qual fala Nalini é entendido como um acúmulo de conhecimentos culturais - há referências à escritores famosos como Shakespere, Faulner, Whitman, Poe - que nos remetem à cultura no sentido clássico do termo, proveniente do Iluminismo Francês que “designa o afinamento dos costumes, [...] que arranca a humanidade da ignorância e da irracionalidade” (CUCHE, 1999, p. 22). Essa ideia de civilização ligada ao progresso das faculdades mentais da humanidade por meio da filosofia e da arte, também traz a ideia de que para os iluministas havia a existência de povos mais atrasados que outros, o que justificava os processos de exploração e colonização material e do corpo, e a imposição da sua língua, das suas crenças, dos seus hábitos e da sua visão de mundo às tribos as quais entravam em contato.

Ao enunciar que “O importante é que na rota de construção de um Brasil mais rico e mais integrado ao mundo civilizado, o inglês é um companheiro inseparável das novas gerações”, afirma-se que o Brasil, atualmente, está excluído do mundo civilizado, que a sua integração à civilização está em construção e que o inglês é um elemento importante nesse caminho. Novamente temos aqui o apagamento da língua espanhola, já que um dos argumentos para a aprovação da lei 11.161, era a necessidade de fortalecer a integração com os países da América Latina e com o Mercosul. Esse enunciado também se apoia na mesma formação discursiva Iluminista de que há povos mais civilizados que outros, assim, nós os brasileiros, juntamente com os outros povos latino americanos, somos ainda incivilizados, limitados culturalmente e que só teremos a ganhar ao entrarmos em contato com o universo do inglês: refinamento, cultura e progresso intelectual.

O texto de Nalini aponta apenas as vantagens e as facilidades que o conhecimento do inglês traz ao indivíduo, mas não menciona as dificuldades estruturais impostas pelo sistema educacional e social de acesso a esse conhecimento. Poderíamos interpretar que, ao não publicar esse texto no blog da Secretaria da Educação, e sim em seu blog pessoal, Nalini não está fazendo referência somente aos alunos da escola pública estadual, mas sim, enuncia na forma de um conselho aos brasileiros de maneira geral. No entanto, quando cita explicitamente o empenho da SEE e quando observa que “Cumprir investir em escala[...] favorecer a divulgação [...] etc.” podemos compreender que o texto faz menção ao ensino estadual. Assim, ao mesmo tempo em que diz que a Secretaria do Estado está empenhada em promover esse acesso, não apresenta quais seriam esses investimentos materiais, atribuindo o fracasso ou o êxito desse conhecimento a uma questão técnica: “pois há uma profusão de métodos exitosos”, ‘multiplicando as fórmulas de aprendizado, inclusive com a intensificação do uso do EAD – Ensino à distância’, um dos pontos criticados pelos profissionais de ensino sobre a Reforma do Ensino Médio, alegando que essa medida impulsiona a criação de novos segmentos de mercado em torno de serviços ligados à educação, como os institutos privados especializados em Ensino à Distância. Também trabalham aqui as memórias da salvação metodológica e técnica, como a EAD, como se os problemas educacionais pudessem ser resolvidos facilmente com a implementação de novas tecnologias, associadas ao ideário da modernidade e da flexibilidade, discursos provenientes do mundo do trabalho, a partir dos modelos toyotistas de produção.

Se as plataformas de ensino à distância pertencem à iniciativa privada, podemos identificar nesse texto enunciados que se apoiam na FD do neoliberalismo, na qual há a

ideia de que os entraves para o crescimento social são as instituições e as gestões públicas e que, portanto, devem ser banidas dando lugar ao setor privado. Por isso, o próximo passo para a nossa análise é mostrar, em outros textos, o esforço para que as aulas de línguas estrangeiras se façam com parcerias público-privadas, como no caso do projeto *Oye*, que veremos na próxima seção. Aliás, todos os enunciados da SD de Renato Nalini enquadram-se na FD que sustenta o discurso neoliberal: a meritocracia, o deslumbramento com as nações anglófonas – não porque somente elas sejam, no capitalismo global, as únicas expoentes do neoliberalismo, mas sem dúvida Inglaterra e Estados Unidos participam dessa memória discursiva -, o inglês como instrumento de acesso ao mercado de trabalho, a exaltação à questão técnica no ensino, com o apagamento da atividade formativa etc.

A leitura desse texto é bastante significativa e consonante com o contexto no qual a educação e as línguas estrangeiras estão inseridas: na reestruturação produtiva do capital, onde a globalização, informação e a comunicação ganham protagonismo, a verdade sobre o ensino de línguas é que é necessário dominar a linguagem e as línguas estrangeiras, principalmente o inglês, para obedecer a uma certa forma de ser sujeito na sociedade atual: bem sucedido profissionalmente e, portanto, portador de capital econômico e cultural.

O sujeito é historicamente construído em relação ao seu objeto, ou seja, em relação aos discursos já dados sobre esse objeto. Se o texto afirma que o conhecimento de inglês lhe proporcionará 57% a mais de chances de ter um bom emprego, se a Secretaria da Educação paulista está empenhada em disponibilizar o inglês para toda a rede, se é a língua que dará acesso “ao mundo civilizado”, se inclusive posso aprendê-lo de maneira prazerosa através de filmes e música e até da minha casa (EaD), se os sentidos dados ao inglês me remetem a um futuro esplêndido e se todo esse conhecimento só depende do meu esforço, então identificamos novamente a FD que está produzindo verdades para o sujeito no texto de Nalini: os ideários do neoliberalismo que prega o capital humano como a fonte de resolução de todos os problemas, com atenção especial para o inglês e a partir de esforços próprios, quitando a responsabilidade do estado e da sociedade em oferecer as condições para o acesso aos conhecimentos e à empregabilidade. As FD determinam o que pode e o que deve ser dito por meio de certas regras que acabam por determinar também os sujeitos em suas mais diversas práticas.

Vemos no próximo tópico como tais discursos reverberam nas narrativas da comunidade escolar. O discurso meritocrático, por exemplo, está presente quando os

professores dizem que o grande entrave do ensino é a falta de interesse dos alunos em aprender inglês, que eles não se esforçam. Por outro lado, os próprios alunos sentem que o inglês é a lâmpada mágica de Aladim, que vai lhes garantir um posto de trabalho, um emprego, enfim, um capital humano, social, cultural e econômico.

A pergunta é: eles estão desinteressados pelo inglês ou estão desinteressados pelo inglês da escola? Vemos que parte dos alunos formam as suas subjetividades pelo discurso de que o inglês é a “chave para o sucesso”, de que é um “investimento”, de que são eles próprios os responsáveis por adquirirem esse poder por meio dos cursos de inglês e estão incorporando esses enunciados à sua subjetividade, mas, ao mesmo tempo, estão certos de que a escola regular não é o lugar que lhes fará apoderar-se desse “ativo”. Isso porque, como vemos, há na escola outro discurso que os alunos incorporaram: que não se aprende inglês na escola. De acordo com esse discurso, há dois tipos de inglês: o da escola básica e o da escola de idiomas. Essas, que não são geridas pelo estado, que são privadas, funcionam bastante bem e as regulares, especialmente as públicas, não. Esses sentidos estão estabilizados em nossa sociedade pelas propagandas das escolas das idiomas, pela mídias e suas reportagens, pelas políticas educacionais para o ensino de línguas etc.

Observando as propagandas de escolas de idiomas veiculadas pela mídia podemos concordar com Rosa (2003) que “a mídia ‘fecha’, direciona os sentidos e, na medida que faz isso, ela ‘controla’ a história discursivamente” (p. 66). Ela direciona os sentidos de que o inglês é indispensável e de que ele não é ‘aprendível’ na escola básica ou, que pelo menos, o inglês aprendido nela não é direcionado para o mercado de trabalho. Sendo assim, os serviços das escolas de idiomas se tornam imprescindíveis. Segundo a autora, manter o imaginário que o inglês da escola pública não funciona - mesmo que, apesar de todas as limitações enfrentadas, o seu ensino possa, na realidade, ser de qualidade -, é de interesse das empresas de ensino de LE, quase sempre pertencentes a grandes franquias mundiais. Esse é justamente o enunciado que analisamos no próximo tópico.

### **4.3 Ensino de LE como mercadoria**

O quinto enunciado que vamos analisar não é absolutamente uma novidade para os profissionais da área, aliás, acreditamos ser um dos enunciados sobre as línguas estrangeiras no dispositivo escolar mais difundido, mais repetível, mais regularizado. Essa afirmação não parte somente de nossa experiência como professoras de línguas na escola pública, nem somente das entrevistas aqui empreendidas, mas também das

inúmeras pesquisas, como Cox e Assis-Peterson (2001; 2002); Oliveira (2002); Perin (2005), Gasparini (2005), Dias (2006)<sup>35</sup>, dentre outros, que se ocuparam de analisar, ou de simplesmente registrar, o discurso da ineficiência da escola regular (especialmente a pública) em contraponto com o discurso da imprescindibilidade da escola de idiomas na aquisição do domínio da LE. O trecho a seguir resume os discursos existentes sobre as escolas de idiomas e as escolas:

Na escola de idiomas, os alunos têm tempo suficiente de exposição ao insumo da língua, têm turmas homogêneas e pequenas favorecendo o atendimento individualizado e comunicativo, têm infraestrutura adequada (do quadro branco a computadores e biblioteca), têm professores capacitados, treinados e bem remunerados. A escola de línguas é, pois, significada como um cenário de sucesso: lugar de métodos que “realmente” funcionam, de alunos que “realmente” estudam, de professores que “realmente” ensinam e de pais que “realmente” se preocupam com a educação e o futuro dos filhos. Nela, a língua inglesa e o professor de inglês são valorizados e amigos. Na escola pública, os alunos não têm. Falta tudo. O cenário é de malogro: lugar de alunos que não aprendem, de professores que não sabem a língua que ensinam, de pais que não se preocupam com a educação dos filhos e de metodologias que não funcionam. Nela, o ensino de inglês é uma história de faz-de-conta, encenada por professores invisíveis. Como disse um dos pais entrevistados por Dias (2006): “na escola pública, o inglês é assim meio pra tapear” (COX; ASSIS-PETERSON, 2007, p. 10).

Assim, da leitura dos estudos citados e das nossas entrevistas, podemos abstrair o seguinte enunciado:

**[E5] Não se aprende línguas estrangeiras na escola.**

Todos os entrevistados, alunos e professores, enunciam essa discrepância de qualidade entre o ensino de LE da escola regular e o dos cursos livres de idiomas.

Começaremos pelo enunciado da P1, retomando a [eP1.3], agora analisada por outro âmbito.

[eP1.5]

[P1]: **Na antiga quinta série... que hoje eles chamam de sexto ano... foi quando eu comecei a ter contato mesmo com o idioma...** até tinham uns dicionários de inglês dos tempos de estudante da minha mãe que eu me virava tal mas... (assim)... pouca noção eu tinha do que se tratava ali... enfim... **quando eu tava lá por volta da sétima série... sexta pra sétima série... que foi quando minha mãe me colocou no curso de inglês...** no caso a instituição era o FISK... né... e:: como eu era estudante na época... então eu fazia duas vezes por semana.

<sup>35</sup> Esse listado foi retirado do trabalho de Cox e Assis-Peterson (2007).

**Aí né... nesse tipo de instituição eles tem um ensino diferenciado se a gente pegar assim o ensino estadual... municipal... então... assim...eu passei a me interessar mais a partir disso...** então a:: questão gramatical mesmo... a partir daí eu comecei a ouvir mais música estrangeira que até então não era um hábito meu... filmes lá a gente via estudando legendas no próprio idioma...

[...]

**Ali foi digamos um start mesmo da situação...** então... música... livrinhos... essas coisas... eh:: além das duas horas semanais que nós tínhamos no curso... eles também permitiam... quem quisesse né... tinha atividades de laboratório... então lá tinha desde leitura mesmo... jogos... tal... então eu também participava disso até pra ter um entendimento melhor...aí quando eu... concluí a parte de ensino médio... eu acabei optando por fazer o curso de Letras.

[...]

[Entrevistadora]: Você via muita diferença entre o FISK e a escola?

[P1]: **Ah sim... entre o ensino do estado e o... não tem nem comparação... o material né que começando primeiramente... que lá eles tinham os livros ... as mídias... a gente tinha acesso aos programas de computador...na escola a gente era um pouquinho mais engessado... era uso de música...ahn... eu não me lembro se a gente tinha livro na quinta série...mas era mais essa coisa de giz e lousa mesmo...[...]**

**O ensino médio fiz no que hoje é ETECS... e lá era mais ampla a coisa... a professora de lá... nós já trabalhávamos com livro... que era uma gráfica até inclusive era estrangeira mesmo... tanto que enunciado era em inglês... exercícios... diferente dos livros que a gente vê no estado que às vezes o enunciado tá em português e o aluno só a atividade em si que ele vai fazer... lá o livro era inteirinho no inglês... tudo... tudo... e:: era um tipo de professora que já entrava na sala falando e tal... às vezes a gente ficava tentando captar um pouco do que se tratava... eu ainda até que não tinha muita... não tinha dificuldade por causa do curso né... mas os colegas que só viam ali na escola... eles boiavam um pouquinho... (riu) mas aí a gente né... “ah ela tá falando tal coisa... solicitou que a gente pegue tal material”... enfim... a gente até que... mas **na ETEC já era muito mais avançado comparando com a escola estadual que eu já tinha estudado...** em questão.**

A P1, que teve experiências diferenciadas com o ensino de inglês por estudar na escola do estado, no curso livre de idioma e na ETEC (que embora seja do estado, recebe mais investimento financeiro por se tratar de ensino médio e técnico), observa diferenças entre o ensino dessas instituições, sendo a instituição de menor qualidade no ensino de LE, de acordo com a sua afirmação, a escola estadual paulista. Para respaldar o seu argumento, aponta duas diferenças: 1) a discrepância de infraestrutura das instituições: enquanto que no curso livre havia livros, mídias, computador, na escola ela sequer consegue se lembrar se tinha livro na quinta série. Ao textualizar que na escola estadual que “era mais essa coisa de giz e lousa mesmo...”, faz uma avaliação negativa do ensino tradicional que não oferece nada além de giz e lousa, deixando os alunos “engessados”, adjetivo que representa a falta de possibilidades de novas práticas de aprendizagem, a não ser a maneira ultrapassada, não equipada com o uso de tecnologias, livros ou joguinhos, como o curso livre; e 2) a quantidade de input recebido: na ETEC, diferentemente das escolas do estado, os livros, que inclusive eram de editoras estrangeiras, são todos em inglês, incluídos os enunciados, e a professora falava em inglês na sala de aula.

Segundo Moita Lopes (2001), existe uma crença no ensino e aprendizagem de LE de que há uma necessidade de se excluir a língua materna da sala de aula. Alguns métodos e abordagens de ensino, inclusive, tem essa exigência como princípio. No entanto, para Phillipson (1992 apud MOITA LOPES, 2001), essa crença está associada a um construto colonial que provém de outros contextos, aqueles em que não havia a possibilidade de se recorrer à língua materna dos alunos. Com os avanços nos estudos de LA, podemos questionar essa doutrina nos casos em que professor e aluno compartilham da mesma língua, o que pode, segundo afirmam alguns linguistas (KUMARAVADIVELU, 2005), auxiliar na aprendizagem.

Resumindo, com base nos argumentos de P1, uma aprendizagem efetiva se caracteriza pelo uso de tecnologias, e não pela antiquada dupla “giz e lousa”, e pela quantidade de insumo na língua alvo, dando ênfase para os materiais estrangeiros, com a justificativa de que tudo que está neles textualizado está em inglês.

Encontramos também críticas à escola estadual na SDR da P2:

[eP2.5]

[P2]: **Bom... eu sempre gostei muito de inglês... e aí... quando eu fui pra quinta série na época... eu achava que eu ia aprender inglês na escola pública... né... e assim... eu tinha uma... uma... gana por aprender... eu lembro que na quinta série... a minha professora... eu cheguei e perguntei assim pra ela eh::... professora... por que que... essa palavra do inglês tem acento? Porque eu estava na quinta série... eu não tinha contato nenhum. Eu lembro que ela me respondeu bem grosseiramente assim ah... você já viu alguma palavra do inglês ter acento? Né... **ela foi bem grossa comigo... e ela não era uma professora muito boa... eu tive aula com ela até:: a oitava série... com a mesma professora... mas eu gostava mesmo assim...** por causa do contato com música... essas coisas.**

Fica evidente que se na época, quando criança, P2 achava que ia aprender inglês na escola pública, hoje, adulta, após concluídos seus estudos e ter experiência na rede estadual, constata e textualiza – portanto com autoridade de quem vivenciou a escola pública na prática e por anos -, que ninguém aprende inglês na escola pública. Essa formulação, somada à de P1 quando diz que “não tem nem comparação” o ensino de inglês da escola pública e do curso livre, estão constituindo a rede enunciativa que estamos analisando: de que não se aprende inglês na escola.

No entanto, a extração desse enunciado não se faz possível somente pelas formulações que afirmam explicitamente a falta de qualidade da escola pública, o apagamento textual dessa instituição também constitui a rede que sustenta esse enunciado.

A P1, por exemplo, em [eP1.5], quando indagada sobre a sua relação com a LE, constrói sua narrativa apagando a escola pública, que foi o seu primeiro lugar de aprendizado formal com a língua. O fato de ter ido estudar no FISK, quando estava entre o sexto e o sétimo ano, é o gatilho para a relação com o inglês, “o start mesmo da situação”, ou seja, a motivação não começou na quinta série, quando começa a disciplina de inglês na escola. Não há vínculos em sua fala entre ela, enquanto sujeito aluna da escola e a própria escola, no que se refere ao ensino de LE. Além disso, dedica grande parte da enunciação a citar as vantagens que encontrou no curso livre, enquanto que a sua fala sobre a escola estadual está modalizada pelo esquecimento que revela a desimportância desse ensino.

[eP4.1]:

**Antes de ingressar na graduação... eu havia estudado inglês por alguns anos... descontínuos...** mas foi sempre com o olhar voltado pro vestibular... **então no segundo ano do ensino médio eu comecei a estudar inglês** e:: terminei de estudar é::... no terceiro ano do ensino médio... mas foi só pra vestibular mesmo e depois eu retomei os estudos algumas vezes é... já na graduação parei retomei... parei retomei... e sigo assim até hoje... É:: **eu antes disso... não tinha contato direto com a língua estrangeira...** talvez por meio de músicas... **mas nunca havia estudado formalmente...** não tinha feito nenhuma viagem à países de língua estrangeira... nem espanhol nem inglês.

É significativo também o enunciado de P4 quando diz que antes de entrar na graduação havia estudado inglês de forma descontínua. Ora, no ensino básico não há como haver descontinuidade no ensino de somente uma disciplina. A língua estrangeira é matéria obrigatória do sexto ano do ensino fundamental (pelo menos) ao terceiro ano do ensino médio e, sabemos que essa disciplina é sempre a mesma, o inglês. Desse modo, podemos compreender que a P4 silencia todo o período em que estudou LE na escola básica ao afirmar que começou a estudar inglês no segundo ano do ensino médio, ou seja, considera como ensino formal, “de verdade”, apenas o inglês do curso livre de idiomas. Mesmo em se tratando de espanhol - língua na qual se formou, com a qual atua profissionalmente no momento e com a qual demonstra ter um forte vínculo afetivo -, houve igual apagamento do ensino da escola: ao longo de toda a SDR da participante, temos a impressão de que ela nunca havia tido contato com o espanhol antes da faculdade, é somente a partir da indagação da entrevistadora que ela se remete ao ensino de espanhol nos seus anos iniciais, do qual não se recorda com precisão.

[eP4.2]

[Entrevistadora]: Você estudou em escola pública ou privada?

[P4]: Eu estudei em escola pública... **é tive espanhol nos anos iniciais mesmo... primeira...segunda... terceira e quarta série eu acho.**

[Entrevistadora]: Na pública?

[P4]: e depois no ensino fundamental eu não tive (...)

A modalização “eu acho” antecedida pela emergência da lembrança durante a própria enunciação “primeira... segunda... terceira e quarta”, revela que esse ensino não foi significativo, mesmo passando por quatro anos de estudo. Essa identificação com o espanhol não foi conquistada na escola, somente na graduação, provando mais uma vez que os sujeitos da escola pública não criam a sua subjetividade de aprendiz de línguas na escola.

Podemos observar a regularidade enunciativa que constitui a subjetividade dos sujeitos: nega-se a escola pública como local de saber para a língua estrangeira, as formulações explícitas contra o ensino de LE na escola ou os apagamentos que o espaço escolar sofre na textualidade, revelam que ali não acontece um efetivo aprendizado de LE. Por meio dos relatos, observamos que os professores moldaram a sua subjetividade enquanto sujeitos aprendizes de LE, perpassados pelos discursos dos cursos livres.

Como comentamos na seção anterior, a relação existente no dispositivo escolar entre as diferentes instituições que oferecem o ensino de línguas, faz emergir relações de poder assimétricas que se relacionam diretamente com o capital econômico que pode ser dispensado para o apoderamento de tal saber. Nas SDR [eP1.1] e [eP2.3], que já analisamos na seção anterior, fica evidente a relação de poder existente entre aqueles que dispunham de capital econômico e puderam cursar inglês em cursos livres e aqueles que não o fizeram. Segundo Rajagopalan (2000, p. 68), “não é de se estranhar que o ensino de língua estrangeira ainda leve muitos alunos a se sentirem envergonhados da sua própria condição linguística (...), diminuídos em sua autoestima, passando a experimentar um complexo de inferioridade”. Aqui vemos claramente como o exercício do poder se relaciona com os discursos ancorados nos saberes, de que saber inglês é importante, enunciado proveniente de outros campos associados, como o empresarial. Além disso, o exercício de poder também está relacionado ao capital cultural, econômico e social disponível para o sujeito, pois a falta de conhecimento da língua a coloca numa posição desprivilegiada na relação de poder. No entanto, os sujeitos vão se posicionando de maneira diferenciada nas assimetrias da relação de poder, já que essa relação não é estanque, determinada. A P2 tem consciência do lugar que ocupava (de não saber) e do

lugar que quis ocupar, tanto que afirma que estudou muito para também exercer esse poder: o poder de acompanhar as aulas sem sofrimento, sem medo de se sentir excluída ou envergonhada, de estar do lado “correto” do modo de ser que os saberes impõe para o sujeito: um falante de inglês num momento histórico marcado pelas características da reestruturação produtiva do capital.

A relação de poder gerada pelo conhecimento da língua estrangeira, aliada aos discursos de sua importância para o mercado de trabalho, para o sucesso, para aquisição de capital humano, torna a língua um mero instrumento de meio de produção e o seu conhecimento uma grande promessa de boas possibilidades profissionais para o sujeito, como vimos anteriormente. Desse modo, cresce a demanda por cursos de idiomas, abrindo a possibilidade de um nicho de mercado lucrativo para as empresas que queiram investir nesse ramo.

No entanto, quando falamos de educação pública básica, incluindo-se nela a disciplina de língua estrangeira, não deveríamos associar a oferta desse conhecimento, em um primeiro momento, ao mercado, já que esse serviço é um dever do Estado, segundo a Constituição Brasileira de 1988, e um direito de todo cidadão, portanto, não pode ser tratada como uma mercadoria, gerida somente pela iniciativa privada. Por que então falar sobre mercado do ensino de línguas se nosso interesse de pesquisa reside no direito ao qual todos os indivíduos teriam acesso durante os anos escolares?

Como já comentado no segundo capítulo desta tese, na fase de reestruturação produtiva do capital, a partir dos ideais do neoliberalismo, o âmbito público configura-se como um campo interessante para fomentar os lucros da iniciativa privada, graças às políticas que fomentam as terceirizações dos serviços públicos ou até mesmo o repasse total da responsabilidade da oferta desses direitos:

Segundo Roman (1999):

Não se pode dizer que o Estado não tem sido ineficiente ao administrar os serviços públicos. Mas isso não é a causa de um abrangente programa de privatização. A ineficiência do Estado é efeito, e não causa, de uma política de mercantilização geral, de crescimento do mercado livre que, por pressão do capital, passa cada vez mais a ocupar o lugar antes ocupado pelo universo dos bens coletivos (ROMAN, 1999, não paginado).

O caso das línguas estrangeiras não só não escapa à regra, como é facilitado pelo caráter singular que essa disciplina assume na escola pública. Em nossas discussões anteriores, sobre o neoliberalismo - cujas práticas discursivas e não discursivas vão

construindo as condições de produção dos discursos dos sujeitos do dispositivo escolar - , vimos que uma das estratégias discursivas empreendidas é a demonização dos serviços públicos em detrimento dos serviços privados. Essa é uma prática comum do neoliberalismo que perpassa todos os setores sociais, principalmente as áreas que constituem direitos básicos da população, como saúde, educação, saneamento básico, energia etc.

Constrói-se uma memória discursiva que assume que os serviços públicos são de qualidade inferior aos prestados por empresas privadas e que a solução para aumentar a qualidade seria que essas empresas passassem a gerir aquilo que o Estado se mostra ineficiente em fazer, seja por incompetência, seja por corrupção, seja por incapacidade financeira. Sobre esse último argumento está a ideia de que certos direitos garantidos pelo Estado não passam de “esmolas” e que “quebram” o país, mas essa é uma outra questão. Interessa-nos especificamente, agora, a primeira ideia apresentada, de que o setor público é de qualidade inferior ao setor privado, principalmente na educação. No que se refere ao ensino de LEs, as escolas privadas tampouco recebem o mesmo prestígio que os cursos livres, isso fica claro na SDR de A3 que vê o ensino de sua escola, mesmo sendo de uma renomada escola, como fraco, não suficiente para uma aprendizagem efetiva e abrangente, mas somente instrumental, ou seja, de finalidade limitada e específica: para garantir aos alunos um bom desempenho no vestibular.

[eA3.5]

<p>[A3]: <b>Ah... na escola... é que assim... eu acho que o ensino de língua estrangeira na escola é muito fraco... porque você não aprende o suficiente... pra se comunicar om alguém de outro país... se eu tivesse feito o inglês só na escola durante todos esses anos... eu não conseguiria... tipo... não saberia o que eu sei hoje... eu acho que é tipo... mais focado pro vestibular... assim... muita interpretação de texto... então... não sai muito disso...</b></p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Se o ensino de inglês na escola pública é textualizado como de má qualidade por falta de recursos, por falta de aulas suficientes, por falta de interesse dos alunos, falta de capacidade dos professores, “engessado” nos conteúdos como o verbo *to be* (discursos esses que tratamos em seguida), o inglês na escola privada é tido como fraco pois, de certa forma, também é “engessado”, quando voltado somente para o vestibular com base na interpretação de textos. Assim, há um discurso de fracasso do ensino de LE na escola pública, mas a situação não é tão diferente da escola particular

**com o atenuante de que sua clientela pode pagar por um curso livre de idiomas, lugar projetado como ideal para a aquisição do inglês.**

A incompetência da escola pública em fazer dos filhos das classes menos favorecidas usuários do inglês vem colaborando, ano após ano, para a reprodução da atual ordem econômica e social. Os filhos das famílias abastadas são preparados, ironicamente, para ingressar em universidades públicas, para cruzar “legalmente” as fronteiras do país em busca dos melhores empregos, para ocupar cargos de direção. Os filhos das famílias empobrecidas, geralmente, trabalham de dia para poder custear uma universidade privada à noite, isso quando não engrossam a base da pirâmide dos que se evadem da escola antes de completar o ensino básico. Esses, quando cruzam as fronteiras do país, o fazem, quase sempre, como imigrantes ilegais e para realizar serviços braçais, que até combinam com o mutismo a que são condenados em terra estrangeira. Se antes a educação pública produzia os subempregados e os desempregados da nação, contemporaneamente está em via de produzir os inempregáveis da globalização (COX; ASSIS-PETERSON, 2007, p 6, grifo nosso).

Passamos a observar como o discurso jurídico contribui para o estabelecimento de uma memória discursiva que trata o ensino de língua como mercadoria, ajudando no imaginário de que a única possibilidade de se aprender LE no país é pagar pelo seu ensino em uma instituição privada. Desde a publicação da LDB de 1971, por exemplo, vemos que essa lei continua a reforçar o caráter de não oficialidade da LE:

Parágrafo 2º, Artigo 8º

Em qualquer grau, poderão organizar-se classes que reúnam alunos de diferentes séries e de equivalentes níveis de adiantamento, para o ensino de **línguas estrangeiras** e outras disciplinas, áreas de estudos e atividades em que tal solução se aconselhe (BRASIL, 1971).

Apesar do sintagma “ensino de línguas estrangeiras” ser um aspecto positivo, levando-se em consideração o apagamento sofrido pela lei anterior de 1961, como vimos na seção 1 deste capítulo, não há nenhuma designação sobre qual seria a língua, nem a quantidade de anos que ela deveria ser ofertada, nem o nível de ensino, podendo ser “em qualquer grau”, com “alunos de diferentes séries” em “equivalentes níveis de adiantamento”. Com a redução do ensino de 12 para 11 anos e a introdução da habilitação profissional, houve uma redução drástica da quantidade de horas do ensino de LE, por isso muitas escolas ofereciam somente uma aula por semana, durante um ano (LEFFA, 1999).

Rodrigues (2010) chama a atenção para a relação de coordenação entre os sintagmas “línguas estrangeiras” e “outras disciplinas”, colocando-as no mesmo patamar, ou seja, oscila-se na textualidade sobre qual é a designação das línguas estrangeiras, se

são tomadas como “disciplinas”, “atividades” ou “áreas de estudos”. Mantém-se o sentido de desoficialização do ensino de LE, reforçando que ele não faz parte de um projeto pedagógico formativo da escola regular e que, portanto, é desvinculado das outras disciplinas, já que pode se dar entre alunos de diferentes séries, mas com o mesmo nível de conhecimento na língua, caracterizando o aspecto instrumental da língua estrangeira. Segundo Rodrigues, essa é

[...] uma tentativa de possibilitar que o modelo de ensino da escola regular se aproximasse daquele que já se encontrava em funcionamento no ensino de línguas estrangeiras em institutos privados, preconizando a mistura de idades, conhecimentos, capacidades, interesses em um só grupo – reduzido – de alunos. Esse procedimento, em nossa análise, se constitui numa tentativa de tentar incorporar à estrutura escolar algo que, ao menos até aquele momento, não condizia com seu funcionamento, que esteve sempre pautado no ensino seriado, com idades e níveis de exigência equivalentes para os alunos das disciplinas oferecidas em cada série e cada ciclo (RODRIGUES, 2010, p. 96).

Na década de 90, foi redigida, sob o governo de princípios mais neoliberais que o Brasil já vivenciou, a LDB de 1996 (sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso em 20 de dezembro) e pode ser interpretada como uma tradução da orientação dos organismos internacionais, por isso é ela que estabelece o maior vínculo entre educação e trabalho, a ponto de o alunado ser textualizado como “clientela”, termo até então restrito ao campo do mercado e não da educação, marcando que a partir de então, o ensino passa a ser textualizado explicitamente, como uma atividade a serviço do mercado de trabalho, portanto, deve adaptar-se aos interesses econômicos da sociedade.

A educação é assim definida pela LDB de 96: “abrange processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” e salienta que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”.

Rodrigues (2010) chama a atenção para o fato de que o sintagma “trabalho” apareça antecedendo, nas coordenações sintáticas, as instituições de ensino e as práticas sociais, como reflexo dessa política neoliberal.

Artigo 24º

IV – poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes e outros componentes curriculares (BRASIL, 1996).

Novamente, a LDB de 1996 recomenda para o ensino de línguas estrangeiras (bem como artes e outros componentes curriculares), a organização de turmas com alunos de diferentes séries, com o mesmo nível de conhecimento, assim como aconselhava a LDB de 1971, dando continuidade à memória discursiva de que a LE no ensino básico não forma parte do projeto pedagógico, que possui uma função antes instrumental que formativa. Essa interpretação é possível pois para as LEs, ignora-se que há um plano pedagógico que une todas as disciplinas sob um mesmo projeto, que deve ser seguido para que os alunos percorram esses conteúdos traçados para cada série. Se a língua estrangeira pode excetuar-se desse plano, presume-se que os objetivos para ela devam ser outros (de caráter instrumental) e que pode configurar-se como uma disciplina extracurricular, abrindo margem para a sua terceirização. Sobre essa questão Rodrigues (2010) é certa em sua interpretação:

[...] o modo como as LDBs desvinculam as línguas do conteúdo dos currículos escolares parece indicar a existência de um movimento, produzido socialmente e institucionalizado, legitimado por essas leis, em que funcionam aspectos da capitalização linguística: quanto mais valor as línguas adquirem no mercado enquanto bens de consumo, maior o direcionamento da legislação para capitalizá-las, tornando-as efetivamente, um bem a ser adquirido fora da escola (p. 108).

O imaginário assentado no Brasil de que a escola não ensina bem as LEs, encontra na lei legitimação por meio de uma textualidade que permite que essa disciplina seja relegada ao ensino “que sim funciona”, ou seja, aos centros que se dedicam exclusivamente a esse ramo de atividade e não aliado a um projeto pedagógico mais amplo.

A maior parte das tentativas políticas ou das medidas que foram concretizadas nas quais identificamos o aspecto de capitalização linguística, diz respeito ao ensino de espanhol, embora passíveis de serem aplicadas também ao inglês ou a qualquer outra língua (ou, a longo prazo, a todas as disciplinas, como já estamos vendo acontecer com a implementação da Reforma do Ensino Médio e a BNCC).

Essa anuência jurídica é materializada com as propostas de que o ensino de língua espanhola possa se dar nos Centros de Ensino de Língua Estrangeira, no âmbito público, e Centros de Estudos de Língua Moderna, no âmbito privado.

Todo o projeto do governo [do estado de São Paulo] de mais de 20 anos é um projeto político de desmonte e privatização da educação. [O governo] não cumpre a lei, nunca assumiu a lei, com turmas e horários. Usou paliativos: o centro de línguas como espaço para o espanhol desvinculado da grade, usou os institutos privados. Então, vive ao arrepio da lei, vide sua polícia, porque tem o apoio da classe hegemônica, a imprensa não denuncia (IVAN MARTÍN, 2016 apud CRUZ, 2016, p.237).

Outro projeto de forte intenção privatizante que envolve o ensino de LE, trata-se do projeto *Oye! Espanhol para professores* que foi, de maneira geral, uma parceria entre a Secretaria de Educação do Estado de SP (SEE) e o Banco Santander, no intuito de instituir um curso de formação de professores de espanhol no estado. A primeira - de muitas, devido a quantidade de críticas - versão do projeto foi assinada em 06 de setembro de 2006, pelo então governador do Estado de São Paulo, Cláudio Lembo e o presidente do Grupo Santander, Emílio Botín, em um evento público no Palácio dos Bandeirantes (sede do governo do Estado), no qual se encontravam também, entre outras autoridades, os reitores das três universidades estaduais do estado USP, UNESP e UNICAMP.

Esse encontro foi divulgado no site da SEE, sob a seguinte manchete: “Governo do Estado e Santander Banespa reforçam parceria para capacitar professores da rede estadual<sup>36</sup>” O objetivo principal do projeto, segundo essa notícia, era capacitar os professores que já atuavam na rede – portadores de qualquer licenciatura - para o exercício da docência em língua espanhola (CRUZ, 2016, p. 114).

As características iniciais e gerais do projeto eram: cinco módulos e carga horária total de 600 horas, das quais 480 eram destinadas à aprendizagem da língua e 120 para a “metodologia do ensino de língua espanhola”. O curso se daria à distância e envolveria diversas instituições: o Instituto Cervantes (IC) como responsável por disponibilizar a plataforma virtual (AVE); o Banco Santander, como financiador do investimento estimado de dois milhões de euros; a SEE dando cobertura institucional; o Univerisia responsável por coordenar o curso e os instrutores; e as três universidades paulistas estaduais indicariam os tutores que fariam a mediação entre os alunos do curso e a plataforma virtual<sup>37</sup>, além de desenvolverem a parte do curso dedicada às metodologias de ensino de espanhol (VILLA; DEL VALLE, 2008).

<sup>36</sup> <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/governo-do-estado-e-santander-banespa-reforcam-parceria-para-capacitar-professores-da-rede-estadual/>

<sup>37</sup> Essa descrição é um panorama geral, para maiores detalhes da seleção dos tutores, dos professores que poderiam participar do curso ou do curso em si ver CRUZ (2016).

A justificativa para a idealização do projeto deu-se em razão da aprovação da lei 11.161, a chamada lei do espanhol de 2005, que instituía a obrigatoriedade da oferta do idioma nas escolas públicas de todo o país, com a alegação de que o estado não dispunha de mão de obra suficiente para a implementação da língua nas escolas e de que havia a concentração das instituições de ensino superior formadoras de professores de espanhol em somente uma determinada região do estado (a região oeste, fora a capital) - fatores que não alcançariam um número suficiente, em tempo hábil, capaz de suprir a demanda de todo o país (CRUZ, 2016).

Edilson Cruz (2016) em sua dissertação de mestrado faz um detalhado e interessante trabalho sobre o referido projeto no qual recupera a memória dos docentes da USP mostrando que desde 2005, o Santander e o Universia vinham propondo ações para fomentar a criação de cursos de espanhol no Brasil, além de outras intenções para o mercado brasileiro como criar centros de cultura espanhola e incentivar a formação de leitores em espanhol.

A comunidade acadêmica da área de espanhol, a princípio os docentes das três universidades estaduais (UNESP, USP e UNICAMP), seguidos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e, mais tarde de outras diversas instituições do país e da Associação dos Professores de Espanhol do Estado de São Paulo (APEESP) não tardaram em se manifestar contrariamente ao projeto, com uma série de argumentos antagônicos e bem fundamentados na legalidade jurídica e legislativa do país, os quais elencamos em seguida:

- Segundo a legislação, são as Instituições de Ensino Superior do país as responsáveis pela formação dos docentes da educação básica. Iniciativas como as do projeto *Oye* desobedecem essa determinação, pois o estado delega sua função a dois órgãos - estrangeiros - alheios a essa competência: um banco e um órgão governamental espanhol. Desconsidera-se a existência das diversas instituições de ensino superior públicas e privadas do país, cujos docentes não só desenvolvem a função formativa dos graduandos como também trabalham em pesquisas e projetos na área e que não foram em nenhum momento consultados;

- Os alunos que se formam pelas IES brasileiras nos cursos de licenciatura de Letras com habilitação em espanhol, de acordo com o disposto pela LDB DE 1996, têm a garantia de que suas universidades são avaliadas constantemente pelo poder público, assistem 2800h de curso e seus docentes são especialistas (mestres, doutores, pós-doutores, livre-docentes) nas mais diversas linhas que englobam a área de espanhol

(língua, cultura, literatura, metodologias de ensino), o que gera uma enorme discrepância de qualidade em comparação ao projeto *Oye*.

- O projeto cria duas categorias de professores: os formados sob a exigência legal e os formados pelo banco. Isso geraria uma série de conflitos para além da disparidade da qualidade da formação: os professores formados pelo projeto *Oye*, contariam com a justificativa de necessidade de atendimento à demanda no tempo estipulado e com o fato de já serem professores da rede, o que provavelmente os levaria a não precisarem de aprovação em concurso público para a área específica de espanhol. Com isso, haveria a banalização e prescindibilidade (e talvez por isso, o fechamento) dos cursos oferecidos pelas IES, já que os aspirantes a professores de espanhol não se sujeitariam a estudar 4 ou 5 anos em uma universidade se, no máximo, em dois anos poderiam estar habilitados a dar aulas na rede. Essa situação começaria com a área de espanhol, mas poderia, facilmente se estender a mais cursos de licenciaturas.

Perante as intensas mobilizações desses setores, no dia 19 de setembro de 2006 a SEE se reuniu com a APEESP e os representantes das universidades estaduais e, a partir desse dia introduziu consideráveis modificações na descrição e na divulgação do projeto. Alegou-se que a conclusão do curso não habilitaria isoladamente o já professor da rede ao exercício da docência de espanhol na rede pública, mas que se tratava somente de um curso de formação continuada.

Além disso, a APEESP divulgou uma nota sobre outras ações que se seguiram após a reunião para evitar “confusões” em relação aos objetivos do projeto. O Uniersia retirou do ar a referida notícia que descrevia o acordo como “fórmula mágica” para suprir a necessidade de formar professores de espanhol no Brasil e o documento com a proposta pedagógica do *Oye* também foi reformulado para que não houvesse imprecisões que causassem polêmicas na sua compreensão (APEESP, 2006b).

Apesar de anos de resistência (de 2006 com a primeira versão do projeto a 2010), o projeto *Oye* seguiu com pretensões menores que as suas propostas iniciais. No entanto, Cruz (2016) mostra que a primeira execução do projeto não foi o sucesso que prometera a SEE. Em sua dissertação, o pesquisador mostra os enunciados de descontentamento dos alunos que chegaram a se matricular, em relação à qualidade e a seriedade do curso. Segundo o secretário de educação da época, Paulo Renato de Souza, houve ainda uma segunda execução do projeto que chegou a entregar os diplomas. Mas até 2012, os alunos da primeira turma ainda reclamavam no blog de que não conseguiam se comunicar com a secretaria e de que não tinham recebido seus diplomas (CRUZ, 2016).

Outra polêmica envolvendo o espanhol trata-se da Proposta Curricular do Estado de São Paulo. Em 2008, a primeira versão do currículo do Estado de SP foi divulgada após ser redigida por especialistas de diversas áreas. No caso do documento específico do espanhol, a SEE contactou a professora Ana Maria Lopez Ramírez, assessora da *Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil* - órgão que representa o órgão *Ministerio da Educación* da Espanha -, para elaborar a parte destinada à língua espanhola na Proposta Curricular do Estado de São Paulo.

Novamente, seguindo a mesma lógica do projeto *Oye*, o estado de SP repassa o controle sobre as decisões educacionais e sobre os conteúdos de uma disciplina obrigatória na grade de ensino a um órgão estrangeiro, desconsiderando os especialistas brasileiros das IES do país, deslegitimando as universidades públicas do próprio estado. Segundo Fanjul (2010), esse gesto é um claro “distanciamento em relação ao próprio âmbito público” (p. 192).

No entanto, num gesto individual, a presidente da época não se sentiu à vontade para tomar as decisões pedagógicas do Brasil e, alegando que não poderia redigir um documento de tal importância por não conhecer a realidade brasileira e nosso contexto de ensino, convidou as professoras da USP Neide Maia González e Isabel Gretel Eres Fernández, autoras também das Orientações Curriculares Nacionais de âmbito federal, para a realização do plano (FANJUL, 2010).

Segundo o relato da professora Neide, a professora Ana Lopez Ramírez

[...] foi uma pessoa extremamente competente e ética. [...] ela disse: “Como eu, uma estrangeira, vou fazer as orientações curriculares para um estado de um país que não é meu país, cujas peculiaridades eu não conheço, não estou manejando a educação nesse estado?” Ela ficou tão horrorizada que chamou a mim e a Gretel e perguntou se queríamos fazer e que nos apoiava, dava todo o suporte, mas que ela achava que não tinha sentido ela fazer essas orientações (CRUZ, 2016, p.143).

Isso significa que uma tarefa que deveria ser a princípio das universidades públicas, que já elaboram os planos curriculares e que já são financiadas pelo Estado de SP (FANJUL, 2010), foi delegada a uma instituição estrangeira. Há, portanto, um apagamento dos saberes produzidos pelas instituições universitárias que faz com que esse saber – a área de ensino de espanhol como um todo, da formação dos professores (com projeto *Oye*), à formação dos alunos (com a proposta curricular), continue sendo exclusividade das instituições espanholas, na maioria delas de caráter privado com as

parcerias com o Santander, o Instituto Cervantes, e outorgando a elas poder para discursivizar e exercer o poder sobre essa área, com tratados e acordos econômicos.

No ano seguinte, em 10 de setembro de 2009, é sancionado o decreto 54.758, no qual o governador institucionaliza que a matéria de língua estrangeira pode ser cursada nos Centros de Estudos de Línguas. O CEL é um programa extracurricular da Secretaria do Estado de São Paulo que oferece cursos gratuitos de idiomas a alunos matriculados no ensino fundamental, médio e educação de jovens e adultos (EJA). Segundo o site da SEE, o estado conta com 227 unidades que oferecem cursos de espanhol, francês, inglês, alemão, italiano, japonês e mandarim, de acordo com as possibilidades e escolha de cada unidade.

**Artigo 4º**

A língua estrangeira moderna que integra obrigatoriamente o currículo escolar do aluno poderá ser cursada por ele também nos Centros de Estudos de Línguas – CELs (ESTADO DE SÃO PAULO, 2009).

Rodrigues (2010) observa que quando o artigo 4º estipula que a rede privada poderá recorrer a estratégias para incluir esse ensino, desde aulas convencionais até matrículas em cursos livres, coloca em funcionamento

[...]uma indeterminação que configura as possibilidades a serem utilizadas por essa rede privada – “diferentes estratégias” -, deixando aberto um vão que tudo admitiria – “desde...até...”. Essa indeterminação aponta para a legislação de uma prática que já se dá em muitas escolas da rede privada de modo mais intenso desde os anos noventa – a partir da qual as línguas estrangeiras, maiormente o inglês, já são ensinadas por escolas de idiomas de modo totalmente alheio à grade curricular do estabelecimento (RODRIGUES, 2010, p. 150).

Apesar da importância social dos CELs, permitir que uma matéria que compõe a grade obrigatória seja ofertada em caráter extracurricular, em turmas montadas de acordo com o nível de conhecimento na língua (misturando-se alunos de fundamental, médio e adultos) e não de acordo com o currículo escolar integrado, textualiza juridicamente a memória discursiva que o âmbito federal já vinha construindo: que a disciplina língua estrangeira tem função instrumental, é um conhecimento que o Estado oferece, mas que pode ser adquirido fora do projeto pedagógico do aluno.

No entanto, julgamos que a problemática maior desse decreto se localiza no artigo seguinte:

**Artigo 5º**

Esgotada a capacidade dos Centros de Estudos de Línguas – CELs de atender à demanda de alunos interessados na aprendizagem de uma língua estrangeira moderna opcional, a Secretaria da Educação poderá contar com instituições públicas e privadas que tenham por finalidade o ensino de idiomas, devidamente credenciadas para esse fim, observadas as disposições legais pertinentes (ESTADO DE SÃO PAULO, 2009).

O artigo quinto autoriza juridicamente a contratação de institutos privados de ensino de idiomas para atender a demanda dos estudantes da escola pública. Diversos professores voltaram a se manifestar contrários a essa resolução, alertando sobre o bom uso do dinheiro público, já que com os cálculos feitos na época, o gasto com cada aluno seria quatro vezes maior que se a disciplina fosse ministrada em caráter regular nas escolas (CRUZ, 2016).

Além disso, outro argumento é que, novamente, uma disciplina que deveria figurar no projeto pedagógico, seria convertida meramente em caráter instrumental, podendo ser ministrada em qualquer instituição não credenciada e, portanto, não avaliada pelo MEC, com profissionais (tutores) não habilitados em formação específica de licenciatura como os responsáveis por tal atividade, já que, geralmente, nos cursos livres de idiomas, não há nenhum requisito para o exercício de sua função, desde que “saibam falar o idioma” o qual vão ensinar. Podemos associar essa função ao que na Reforma do Ensino Médio seria denominada *profissionais de notório saber*, ou seja, colaborando com a desvalorização da função docente.

Desse modo, além de toda a contrariedade do projeto *Oye* em relação à qualidade e às ambiguidades, queremos chamar a atenção para fato de que com essas políticas de capitalização linguística, usam-se as línguas e a suposta necessidade desse saber (para fins de integração, inserção no mercado de trabalho, formação cultural, pedagógica, capital humano, cultural etc.) para abrir as portas para um mercado lucrativo. Essa parceria público-privada é uma política condizente à fase de reestruturação produtiva do capital em que os setores privados, com a condescendência dos governos, se apropriam dos espaços públicos, tomando conta dos direitos da população, lucrando com o dinheiro público ao mesmo tempo que ganham a imagem de empresas socialmente responsáveis, como no caso do banco Santander e do Universia, melhorando a sua imagem e recebendo lucros.

Nesse caso, os setores privados estrangeiros (espanhóis) encontraram na língua espanhola um nicho poderoso de mercado no Brasil, primeiro a nível nacional, quando conseguiu a aprovação da lei 11.161 junto ao presidente Lula e principalmente, no Estado

de SP, com o projeto *Oye* e os Centros de cultura, sem contar a proliferação dos Instituto Cervantes.

Cria-se a necessidade de um saber (é necessário aprender espanhol), cria-se um campo oficial e legitimado para que ele se estabeleça (a obrigatoriedade da oferta no ensino médio), cria-se o discurso da ineficácia da máquina pública (o Estado não tem condições de atender a demanda) e propõe-se como solução a terceirização desse serviço para empresas (uma delas financeira) estrangeira. Embora o Santander financie outras ações educacionais, o que o torna grande autoridade no assunto, o Univesia comporte várias universidades e o IC seja um órgão de força histórica de ensino de espanhol no Brasil e no mundo, apagam-se quaisquer outras instituições, como as que pertencem ao mercosul (aliás, este funcionando, ironicamente, como uma das justificativas para a integração), e como as brasileiras, com o apagamento dos docentes universitários na elaboração do projeto. Institui-se uma verdade sobre o ensino de espanhol – ele, assim como todas as disciplinas de língua estrangeira, é banalizado. Marginalizado em relação às outras disciplinas e para funcionar precisa da ajuda privada.

Além desse discurso eficiente em produzir uma memória discursiva de que o ensino de LE pode ser terceirizado, seja na escola pública ou na particular, há outros discursos que circulam no dispositivo escolar que corroboram para o desprestígio da LE na escola, sobretudo a pública. Há, de acordo com as entrevistas, uma certa regularidade em culpar a falta de qualidade do ensino pela organização das aulas e dos conteúdos, como por exemplo a monotonia causada pela repetição do conteúdo verbo *to be*.

[eA1.2]

[A1]: As escolas deveriam colocar isso daí... tipo... na quinta série quando eu tive aula de inglês... deveria ser uma aula mais focada... na quinta apresentar o verbo *to be*... daí na sexta apresentar outra coisa... mas não... na escola pública... na quinta até a oitava... até um pouco da primeira... só o verbo *to be*... Então você só aprende o básico do básico do básico... que você nem vai usar... entendeu... deveria ser mais... um pouco mais estabelecido num jeito que você possa usar... que você possa ler pelo menos um texto... assim...

[eA2.2]

[A2]: Muita coisa repetida, tipo verbo *to be* todos os anos. Não sei... não curto muito o ensino da escola...

[eP3.2]

[Entrevistadora]: Você estudou na pública?  
 [P3]: Na pública... então... até o ensino médio eu sempre fiz escola pública... então ... na: na quinta série que eu tive era aquelas duas aulinhas por semana... que eu praticamente não aprendi nada ... depois na faculdade... depois no ensino médio também era muito pouco... eu falo que todo

ano parece que voltava no verbo *to be* ((riu))... então nunca:... eu acabei aprendendo mais língua com jogo... vídeo game... e música.

Os alunos da escola pública A1 e A2, assim como a P3, criticam os conteúdos do ensino de LE na escola pública, enunciando a repetição dos mesmos conteúdos básicos, exemplificados pelo verbo *to be*. Consideramos que atua uma memória discursiva que sustenta e que renova o mesmo enunciado, em diferentes enunciações, através do tempo, já que aproximadamente três décadas separam a experiência como alunos de P3 e dos alunos A1 e A2 com a escola básica. Os três também relatam ao longo da entrevista que acabam (ou acabavam, no caso de P3) aprendendo mais com jogos e com música, ou seja, embora não tivessem a oportunidade de aprender LE além do ensino da escola, praticam a língua por conta, nos momentos de lazer, sem a intenção primeira de estudar.

Apesar de A1 e A2 terem criticado o ensino centrado no verbo *to be*, ambos, ao longo da entrevista, acabam assumindo que veem muito mais que esse conteúdo na escola:

[eA2.3]

[Entrevistadora]: Tem bastante texto...gramática?

[A2]: Tem mais pra transformar as frases em negativas e verbos no presente perfeito, é o que mais tem.

(...)

[Entrevistadora]:E música, ela traz?

[A2]: Traz... de vez em quando ela traz...

[eA1.3]

[A1]: Agora esse ano tá sendo muito bom porque a professora de inglês ela está dando texto bastante interpretação de texto e:... agora ela tá ensinando a maneira de você falar inglês e escrever pra você poder conseguir um emprego lá fora... entendeu... você se adaptar... isso é muito bom... você conseguir um emprego... mas e depois... pra você conseguir viver lá... entendeu... esse passado eu já não tive... aprender inglês pra você viver lá... conviver com as pessoas... daí fica difícil...

Essa contradição na maneira de enunciar os conteúdos da aula de inglês, revelam ser mais ecos de uma memória discursiva ressoando do que o que efetivamente acontece na prática, uma vez que leem texto, escutam música, aprendem verbos no presente, estrutura da negação etc., embora A1 diga que muitos desses conteúdos são atuais, afirmando que “esse passado eu já não tive”. A fala da P2 está em consonância com a fala dos alunos, ao dizer que alguns professores realmente só se centram no verbo *to be*:

[eP2.6]

[P2]: Eu acho que... aqui no Brasil a gente tem um problema muito sério com a valorização do ensino de uma segunda língua... talvez em outros países eles valorizem mais é:...essa aprende/...essa segunda língua...do que que aqui...porque...mesmo eh eu nunca vou entender como que um aluno que tá no primeiro... do quinto ano até o terceiro ano do ensino médio... ele não consegue reconhecer as pessoas do discurso... alguma coisa tá dando muito errado... ou ele fala assim “eu só aprendi o verbo to be”... aí você coloca is are... am na lousa e ele não sabe o que que é... **porque a pessoa... eu acho que o ensino que têm feito alguns professores... eles batem muito naquele negócio do verbo to be** e o verbo to be é uma coisa simples... né... você coloca is... are... am na lousa... isso daqui é o singular... plural... e pronto é isso... mas não... é tudo muito complexo... **ou é pra...encher linguixa mesmo porque tem gente que não sabe o que tá falando... a formação do professor de inglês eu acho que é um pouco... é bem deficitária... não sei se você já percebeu isso... mas é muito deficitária... E os bons profissionais não ficam na escola pública... não fica... eles não gostam... preferem... sei lá... dar aula num curso de inglês ou numa escola particular.**

Podemos notar que na fala de P2 coexistem distintos posicionamentos. Começa a sua fala denunciando o descaso existente no Brasil com o ensino de LE, embora não aponte culpados: “alguma coisa tá dando muito errado”, revelando que apesar de reconhecer o problema e isso a incomodar, não consegue enxergar com clareza a causa e uma solução “eu nunca vou entender [...]”. A problemática em torno do verbo *to be* é apresentada ao mesmo tempo como algo simples e complexo. Algo que deveria ser facilmente aprendido, mas que, por alguma razão, os alunos, que reclamam também da repetição do conteúdo, não assimilam. Como não encontra culpados para essa desvalorização e para o insucesso dessa aprendizagem, passa a responsabilizar os professores e a sua formação.

Em geral, as entrevistas revelam que os sujeitos envolvidos com a escola pública textualizam mais sobre a figura dos professores, para o bem ou para o mal: que faltam, que também não sabem inglês, que são bons, que só ensinam o verbo *to be*, que enchem linguixa, que não possuem uma boa formação ou contam as experiências ruins que tiveram com esses professores, como a [eP2.5], onde narra o episódio de grosseria da professora ao responder a sua pergunta.

Quanto ao discurso dos alunos de escola privada - exceto a participante A4, que em sua enunciação ([eA4.1]) revela como o seu problema com o inglês na escola está atrelado ao seu professor de inglês-, realizam um apagamento, na textualidade, da figura do professor da escola de idiomas em que estudam. Esse apagamento revela que por si só o curso de idiomas representa uma autoridade no ensino da língua. Importam menos os sujeitos envolvidos nesse processo, que o espaço institucionalizado em si. Já na escola pública, o professor parece ocupar um papel central no processo de aprendizagem, como

se, além deles, a instituição não pudesse oferecer mais para esse ensino. As participantes P1 e P2, professoras das escolas públicas, por serem os sujeitos ativos no processo, também se colocam nesse papel de responsabilidade pela aprendizagem da língua, ora manifestam em suas falas satisfação por conseguirem fazer o que está a seu alcance, ora manifestando a preocupação em melhorar seu nível na língua, como estudar no exterior e melhorar a habilidade oral, por exemplo, ou culpabilizando outros professores como no trecho anterior, de P2 ([eP2.6]). Elas canalizam todo o papel da educação nos sujeitos, tanto nelas próprias, quanto nos alunos, afirmando que o grande entrave desse não aprendizado é a questão do interesse deles.

É interessante observamos essa mesma fala ([eP2.6]), quando afirma que “os bons profissionais não ficam na escola pública... não fica... eles não gostam... preferem... sei lá... dar aula num curso de inglês ou numa escola particular”, materializa no discurso uma realidade também encontrada na seleção dos participantes professores. As duas professoras P1 e P2, que estudaram em universidade privada e que não possuem pós-graduação, são professoras da escola estadual. P3, que possui doutorado é hoje professora da rede federal (IF) e P4, professora tanto da rede particular quanto da rede federal (em caráter temporário) estudou em universidade pública e possui mestrado. Esses dados comprovam a fala de P2 e uma tendência no estado de SP: os professores que possuem mais estudos (títulos), não se mantêm na rede estadual, o que podemos interpretar como a falta de boas condições de trabalho para o desenvolvimento do trabalho do professor.

[eP1.6]

[P1]: Mas o que eu percebo mais na questão do ensino... né... o **entrave maior** é::... eu acho que não é só na minha matéria... isso envolve todas... **é a questão de interesse do aluno** né...

[...]

então eles cobram a presença do aluno na escola... então tem alguns casos que às vezes está ali por... porque o conselho tutelar cobra a presença dele na escola... porque os pais têm algum auxílio e se ele não frequenta... de repente esse auxílio deixa de existir tal... **eu acho que se a escola fosse frequentada mesmo por quem queria já resolveria... MUITO a situação porque aí teria mesmo os alunos que teria algum interesse em si... acho que o que pega mesmo é isso... ao meu ver... que se fosse um ensino para aqueles que tem um interesse em frequentar seria muito melhor... porque material até que bem ou mal nós temos... tem livro didático... vem apostila... algumas escolas tem mais dicionários... outras menos... mas pelo menos o essencial pra poder dar aquele início né... na disciplina né... nós temos...**

Porque algumas coisas a gente acaba ajudando mesmo... se é uma música se de repente a escola tem rádio faz ut/ uso dela ou às vezes o próprio professor leva o rádio...a própria sala do Acesso porque na escola a gente tem N sites com teste... vídeos interativos... **então a questão é ter alunos que querem ali aprender... o entrave são aqueles que estão presentes mas que não querem aprender de jeito maneira... então eu acho que o X tá mais em cima disso.**

A P1 afirma-se em um entre-lugar. Primeiramente, enquanto sujeito aluna deslumbrada com a escola de idiomas, como vimos em [eP1.1] e [eP1.2], enxerga todos os problemas do ensino público (falta de recursos, poucas aulas por semana, pouco insumo na língua alvo), mas quando enuncia da posição de sujeito professora, passa a entender que o grande entrave para que o ensino funcione é o desinteresse dos alunos na disciplina. Transfere para a esfera individual os motivos para as falhas do aprendizado de LE, inscrevendo-se na FD do neoliberalismo que afirma que o esforço do indivíduo, se suficiente, o tornará por si só fluente na língua alvo. Esse pensamento aponta para um processo de subjetivação ancorado nos preceitos neoliberais: “o neoliberalismo é o fim da problematização do papel do governo na prática econômica e o destaque crescente da liberdade individual no domínio da iniciativa econômica” (BLINKEY, 2016, p.91)

O que está reverberando no discurso das participantes são aqueles enunciados que pregam a culpabilização dos sujeitos professores e alunos pelo fracasso da educação pública, estudos como o de Cavalcanti, Nascimento e Ostermann (2018) e Goulart (2013), comprovam isso. Em relação à responsabilização dos professores, no momento da finalização desta tese, ficou conhecida entre os profissionais da educação a fala da deputada Joice Hasselmann (PSL), em discurso no plenário da Câmara, contra o investimento na educação, com o seguinte argumento

Falando um pouquinho aí sobre educação. Eu quero dizer aos senhores, sem medo de errar, mas sem medo de errar, de que não falta um único centavo, um único centavo para a educação nesse Brasil [...]. Quando se fala em colocar mais dinheiro na educação me vem a seguinte imagem na mente: uma mangueira gigantesca, cheia de buracos, todinha furada. Adianta o que colocar mais água na mangueira, adianta o que colocar mais dinheiro na educação: Nada! E sabe por que a nossa educação é tão ruim? Porque os nossos professores lamentavelmente hoje não sabem ensinar. Porque não foram ensinados a ensinar. Eles passaram por um processo ideológico e repetem aquilo que aprenderam. Pronto. Não ensinam (HASSELMANN, 2019<sup>38</sup>).

Culpar os sujeitos pelos fracassos do funcionamento público pertence ao discurso da ordem neoliberal: é sempre ao aluno que lhe falta interesse, é sempre o professor que não tem competência para exercer a sua função, e não o projeto de educação e de

---

<sup>38</sup> Em discurso na Câmara. Disponível em < <https://www.diariodocentrodomundo.com.br/video-joice-hasselmann-e-contra-mais-dinheiro-na-educacao-nossos-professores-nao-sabem-ensinar/> >. Acesso em 10 abr. 2019

sociedade capitalista e classista que é falho. Esse discurso gira em torno do mau professor e do mau aluno, criando também uma dicotomia entre esses sujeitos.

Consideramos também que muitos desses discursos revelam uma memória discursiva existente de desprestígio da profissão docente. Goulart (2013) em seu artigo faz um breve panorama do desprestígio que sofreu a profissão de professor no Brasil, desde a época de 70, período em que o país vivia sob uma ditadura militar.

O conjunto de professores, antes da década de 1970, era uma elite numericamente reduzida e formada na excelência das escolas e faculdades públicas. Com a política educacional da ditadura civil e militar, formavam-se em quantidade, devido à expansão das redes de faculdades privadas e de forma acelerada. Exemplo deste processo foi o uso, por décadas, da conhecida “licenciatura curta”, que em três anos formava professores rapidamente. O crescimento numérico da categoria e a formação pedagógica conservadora, trazia para o professorado uma nova “cara”, não só de cunho político-pedagógico, mas econômico e social, a que muitos autores chamam de proletarização do magistério (GOULART, 2013, p. 71).

Assim, o professorado passa de elite intelectual a ser concebido também como mão de obra barata para os interesses da sociedade capitalista e a precarização do seu trabalho vai acarretar em uma consciência de classe trabalhadora que vai lutar em greves e se filiar a sindicatos junto com os demais trabalhadores. Há, conforme aponta Goulart (2013), um endurecimento dos governos liberais na negociação com os trabalhadores, a autora aponta como exemplo a ausência de negociação no governo Covas com os professores da rede estadual, fato que também podemos observar com os outros governos do Estado de SP. A autora também observa algumas formas de implementação de políticas neoliberais na educação as quais cita:

Primeiramente, a redução de verbas diretas para a educação, como por exemplo, com a implantação da relação custo-aluno (utilizada desde o Fundef) que parte de uma verba nacional e a divide pelo número de alunos e não o contrário, ou seja, partir da necessidade de custo para uma educação de qualidade para um número x de alunos, o que chamamos de custo-necessidade. Em segundo lugar, para gerar “eficácia” nos gastos educacionais, dessa forma, maior produção (escolarização e diplomação) com menos verbas, os governos neoliberais reduziram salários, aumentaram o número de alunos por sala de aula, impuseram a aprovação automática e realizaram a (des)organização das matrizes curriculares, como forma de diminuir o número de aulas por turno e com isso diminuir a contratação de professores (GOULART, 2013, p. 74).

Goulart (2013) segue seu artigo expondo o método de ensino que é adotado nas escolas; o aprender a aprender. Não vamos reproduzir os seus princípios nem analisá-los, só observamos que, grosso modo, há uma forte ideia de instrumentalização da educação para levar os jovens a se adequarem ao mundo do trabalho, ideia difícil de se criticar porque ninguém, principalmente as famílias mais carentes, nega o fato de que é preciso que o jovem consiga um emprego o mais rápido possível. No entanto, como observa a autora, há algo a mais nessa proposta:

Primeiramente, esta proposta parte do subjetivismo, ou seja, da ideia de que o indivíduo centrado em sua vontade, esforço e ação, pode transformar o mundo! Trata-se de pensar a escola como um celeiro de novas formas de pensar e agir, conquistadas a partir de uma metodologia instrumental e utilitarista que se apoie em experiências isoladas como exemplos a serem seguidos (GOULART, 2013, p. 77).

Um discurso que cresce e que resume as relações sociais a esforço pessoal, a força de vontade, a soma de iniciativas da pessoa, reforçando, assim, “o caráter competidor ao instrumentalizar os indivíduos para a concorrência feroz. E para competir mais e ganhar o seu ‘lugar ao sol’, a tal pedagogia criativa ensinaria a criatividade para a sobrevivência no mundo do mercado” (ibidem, p. 78), mas não ensinaria a transformá-lo.

A partir da lógica instrumentalizada do ensinar e aprender, os professores passam a serem vistos como meros executores de tarefas, o seu conhecimento não é valorizado, não é solicitado a contribuir com as políticas educacionais, com as reformas e planos curriculares, sua tarefa seria somente se preocupar em como ensinar aquilo que já estava estipulado e não indagar o porquê e por quais meios (CAVALCANTI; NASCIMENTO; OSTERMANN, 2018).

Além disso, este tipo de ensino cria uma falsa dicotomia entre aluno e professor, como se esses, ao assumirem a posição de sujeito de professor, tivessem a sua condição de vida material mudada completamente pelo acesso ao diploma e por estarem à frente da sala de aula. O professor “é o morador do mesmo bairro do aluno, e vivem as mesmas condições precárias de trabalho, de formação, de escolarização...” (GOULART, 2013, p. 78). Essa situação fica bem evidente nas falas das professoras que são provenientes da escola pública e que não tiveram a oportunidade de estudar em cursos de idiomas e, por isso, sentem os sintomas da relação de poder entre aqueles que tiveram acesso a esse saber desde crianças, como no exemplo de [eP2.3].

Ainda segundo Goulart (2013), “os organismos internacionais e os governos neoliberais não se cansam de afirmar que 2/3 dos gastos educacionais na América Latina são com profissionais da educação, mostrando o mal uso do dinheiro público” (p. 80), no entanto, grande parte dessa verba está destinada a uma série de parcerias com fundações privadas com projetos educacionais, as secretarias da educação lançam novos programas curriculares que não resolvem os problemas e uma série de avaliações de desempenho que não avaliam e que colocam o professor sob controle para que sigam à risca as metas propostas pelo governo. Esta soma de medidas dificulta o trabalho do professor que, já submetido a baixos salários e condições precárias de trabalho (salas de aula lotadas, falta de infraestrutura), também passa cada vez mais a vivenciar uma situação de desprestígio perante a sociedade.

Assim, vemos que é próprio da FD do neoliberalismo supervalorizar o indivíduo e seus atos, seguindo o modelo empresarial que afirma que tanto os sucessos quanto os fracassos pertencem à esfera individual (CAVALCANTI; NASCIMENTO; OSTERMANN, 2018). Assim, os discursos que ecoam os sentidos da meritocracia, ao mesmo tempo que responsabilizam os sujeitos, coloca-os no centro do seu insucesso, como fruto de sua incompetência, desresponsabilizando o Estado de seus deveres. Uma alternativa seria compreender que tanto os alunos quanto os professores são afetados pelo sistema neoliberal que privilegia uma cultura do desempenho, meritocráticas, instrumentalizantes que, obviamente, vai priorizar as disciplinas que tenham uma finalidade bem definida de servir ao mercado de trabalho e, dentro dessa lógica, as LEs não tem prestígio imediato, somente o inglês.

Voltando ao enunciado [eP1.6], observamos que ao enunciar a partir da posição de professora, responsabiliza os alunos pelo fracasso da aprendizagem de LE, mas ao enunciar da posição de aluna, revela que somente se interessou pela língua quando teve acesso ao ensino “diferenciado” que só a escola de idioma lhe proporcionou. Enquanto aluna, elenca os vários atrativos do curso livre, dizendo que o “start” para o seu interesse na língua foi o curso, mas enquanto professora, textualiza que a falta de estrutura não é o problema, mas sim, o interesse do aluno. A participante não se reconhece na própria experiência que teve enquanto aluna da escola pública ao falar sobre os alunos. Esse grande incômodo assume uma força maior pelos substantivos que a P1 enuncia: “entreve maior”, “já resolveria MUITO a situação”, “seria muito melhor”, “o X está em cima disso”. E aponta que a solução seria que a escola fosse frequentada só por quem realmente

quisesse estar ali, alegando que “bem ou mal”, há condições estruturais para que uma boa aula fosse dada.

O sujeito professor alega que o problema maior é o interesse do aluno, mas dedica um considerável tempo da entrevista para reclamar de algumas condições de trabalho, como da qualidade do material, da quantidade de aulas por semana, da falta de multimídia como vídeos, programas de computador, ou seja, interpretamos que há uma insatisfação com a falta de recursos quando compara as instituições, a pública regular e a da escola de idioma. Transparece em seu discurso a responsabilização dos sujeitos quando relativiza os problemas materiais da escola dizendo que “até que bem ou mal nós temos, tem livro didático, vem apostila, algumas escolas tem mais dicionários, outras menos, mas pelo menos o essencial pra poder dar aquele início no ensino nós temos”.

No entanto, se contradiz novamente quando reconhece os momentos em que consegue motivar os alunos em sala de aula: quando há o trabalho com músicas, filmes ou se o assunto tem a ver com o interesse direto deles como tecnologia, jogos ou moda. Isso quero dizer que grande parte da motivação dos alunos vem de recursos didáticos que deveriam ser resolvidos com uma melhor infraestrutura na sala de aula.

Há o predomínio de um discurso que assume que os aprendizes de LEs podem ser classificados entre motivados e desmotivados, interessados e desinteressados, sem serem considerados os fatores sociais que operam sob relações desiguais de poder. É nesse aspecto de desigualdade social que o aluno constrói a sua relação com as línguas.

A professora P2 também encontra problemas em relação à falta de interesse do aluno, alegando que é difícil “colocar na cabeça deles a ideia de que o inglês é importante para o desenvolvimento deles”. No entanto, encontramos em sua fala, consideráveis críticas à infraestrutura da instituição e as políticas educacionais:

[eP2.7]

[P2] E assim... **a falta de material dentro da sala é complicado porque se eu falo assim... bom... eu vou passar um vídeo de de/cinco minutos... daí eu tenho que tirar todos eles da sala... levar até a sala de vídeo... mostrar o vídeo de cinco minutos... trazê-los aqui... não faz sentido... você perde muito tempo... se eu tenho todo o aparato dentro da sala... como eu tenho lá no centro de línguas... é diferente... eu pego... mostro... já continuo... e a aula vai acontecendo.**

[...]

**Eu trazia música... mas assim... aqui nessa escola sumiu o cabo do rádio... pra eu trazer uma música é um... um... vamos dizer assim... precisa levar eles lá... passar a letra... aqui na sala era muito mais simples... eles gostavam bastante quando eu trazia música...**

[...]

**Eu acho que eu tenho dificuldade quanto a falta de material que eu precisaria ter um aparato aqui pra fazer a aula ser interativa e trabalhar as quatro habilidades que são necessárias pra você aprender a falar inglês e eu consigo trabalhar só duas... e o writing fica muito a desejar ainda... eu acho que uma das outras dificuldades é colocar na cabeça dos alunos a ideia de que o inglês é importante pro desenvolvimento sei lá profissional deles e também para outras áreas assim da vida deles né... vamos dizer assim**

[...]

[Entrevistadora]: O que você achou dessa reforma?

**Eu acho que não vai dar certo... né... porque do jeito que a gente tem as escolas hoje... com falta de material... com falta de tudo... não é uma reforma que melhora o ensino... é a implementação de políticas dentro da escola que vai melhorar... tudo bem que se você tiver um material e não tiver um profissional que não saiba mexer com isso... não vai adiantar nada... mas se você tiver um profissional e não tem nada... porque nem xerox a gente tem... como que a gente faz? olha só essa sala aqui... é assim desde... sei lá... 1920... não muda nada... não tem nada.**

Problemas como a falta de recursos para trazer conteúdos mais interativos para o trabalho integral com as habilidades na língua, fazem com que a professora tenha que mudar seus métodos, “eles gostavam quando eu trazia música”, ou seja, uma atividade que era interessante para os alunos deixou de ser aplicada, já que não há mais condições materiais para tal. Apesar de também fazer a crítica individual ao problema, como quando diz que são os professores que não sabem ensinar “enchem linguiça” ou “não sabem o que estão fazendo”, enunciada em [eP2.6], ou que são os alunos que não querem aprender, aponta para as políticas que devem ser implementadas dentro da escola em relação à infraestrutura.

Vimos também ao longo desta tese, que é uma estratégia neoliberal a de propor inúmeras reformas na educação e ignorar que o problema é financeiro: os baixos salários dos profissionais, que os desmotivam, os sobrecarregam; a grande quantidade de alunos por sala de aula; a falta de auxílio para alunos com baixa-renda; a falta de alimentação adequada; a falta de material etc. se tudo isso fosse solucionado com investimento financeiro, grande parte dos problemas de aprendizagem poderiam ser resolvidos, a exemplo dos Institutos Federais, os quais passaremos a observar.

A5, estudante de um Instituto Federal do interior de SP é bastante categórico sobre o que considera um grave problema: a falta de interesse do aluno, mas não pelo viés meritocrático, como um problema personalizado, mas enquanto consequência da falta de investimento na educação. Consideramos essa fala como resistência a um discurso estabelecido pela FD do neoliberalismo sobre a meritocracia, que vimos que domina o discurso que circula no dispositivo escolar.

[A5]: Então... é muito louco... porque hoje eu fui visitar minha antiga escola... onde eu tava antes de vir pra cá... e:: surgiu exatamente essa questão... eu conversei com os professores e tal... e na verdade foi o que eu falei... **não falta interesse... falta perspectiva... as pessoas não::... os adolescentes como um todo são muito limitados... não tem um campo de visão muito ampliado...** por mais que hoje em dia com acesso a tecnologia... internet e tudo mais... acho muito mais fácil ter acesso às outras coisas... e a outras... outro tipo de cultura e tudo mais... mas mesmo assim a gente ainda é muito limitado sabe?... é:: eu falei inclusive hoje que... eu me vejo as vezes na idade média sabe?... porque na idade média as pessoas eram limitadas à vinte quilômetros de...da... do... ((gaguejou)) de onde o máximo que ela conseguia chegar... eu vejo isso muito sabe?... porque **falta perspectiva de vida pra adolescência como um todo... pelo simples fato de eles não terem contato com outras coisas sabe?... não conhecerem... nem... nem terem interesse em conhecer... então isso eu acho um diferencial do Instituto... porque a gente tem os festivais e... tem as semanas... e os meses de eventos tudo mais... isso traz muita informação nova pra gente... então... na verdade... eu comecei a ter esse contato com tudo que eu conheço agora aqui dentro... assim bem pouco antes de eu entrar aqui... mas aqui dentro foi onde eu... eu de fato eu ampliei muito minha visão... foi onde eu falei... cara é isso que eu quero fazer.**

[Entrevistadora]: Por que que você acha que você ampliou sua visão aqui?

[A5]: **É de fato pelo que eu falei do incentivo sabe?... a gente tem muito mais contato com outro tipo de informação... aqui a gente tem semana da diversidade... semana da consciência... tem mês da consciência negra tem... enfim... semana de tecnologia... tem várias outras coisas... na estadual não tem isso né? ...então eu acho que::**

[Entrevistadora]: E por que que você acha que não tem?

[A5]: **Boa parte por falta de recurso** e... na verdade eu acho que... não sei se é exagero limitar... mas eu acredito que a grande parte de não ter... **da responsabilidade de não ter é de fatos do::... dos investidores... no caso o governo...** falta muito porque... inclusive foi outro assunto que surgiu hoje... **não tem dinheiro pra fazer nada né?... na escola estadual onde eu estudava... hoje em dia eles não têm dinheiro pra... não tem máquina de xerox e nem tonner e nem nada pra xerocar prova por exemplo... a prova eles tem que passar na lousa pros alunos copiarem no caderno... então pra uma escola que não tem é::... xerox pra... nem folha pra imprimir a prova como que eles vão ter verba para fazer um festival ou pra fazer alguma coisa... prioridades né?... o que é prioridade no momento... se vier a verba você acha que eles vão fazer o quê?... Festival ou vão comprar a máquina de Xerox?... então eu acho que é tipo isso... esse é o problema falta... falta investimento pra tudo(...) enfim... também porque aqui os professores tem... tem um retorno maior... de um financeiro mesmo né?... aqui ainda os professores conseguem tirar alguma coisa do bolso pra financiar... de alguma forma esses... esses os festivais... esses eventos e tudo mais... agora o professor do estadual o cara ganha 1200... e tem uma família pra sustentar... como que ele vai puxar algum tipo de... de::...de atividade.**

Os Institutos Federais<sup>39</sup> possuem o ensino médio e técnico integrado e recebem maiores investimentos financeiros do governo do que a escola estadual paulista, fornecendo, na maioria das unidades do país, suficiente infraestrutura, salários dignos aos professores, que são contratados por meio de concurso público e, a maioria deles possui regime de dedicação exclusiva, tornando-os mais participativos nas atividades do instituto, criando e desenvolvendo projetos e eventos ao longo do ano, o que os torna

<sup>39</sup> O Instituto Federal é autarquia federal de ensino, criado em 2008. Oferece cursos técnicos (integrado ao ensino médio) e curso superior. Atualmente o IFSP possui 37 unidades no estado de São Paulo. Ver mais em <http://www2.ifsp.edu.br/index.php/instituicao/ifsp.html>

também mais próximos e sensíveis aos problemas dos alunos. Também possuem auxílio alimentação digno e auxílio transporte, possuem um bom plano de carreira, como a renda complementar por titulação, o que faz com que muitos docentes sejam ou tornem-se pesquisadores, ativos na formação continuada. O aluno cita por exemplo, eventos que acontecem em seu campus, como a semana da tecnologia, semana da diversidade, feira de ciências (com premiação dos melhores trabalhos), mês da consciência negra, festivais de língua estrangeira, o que, só é possível de acontecer se as escolas recebem investimento financeiro para tal, já que há certas prioridades estruturais que devem ser atendidas antes, como nas escolas estaduais que, pelo exemplo dado pelo aluno, dariam preferência a uma máquina de xerox.

Em relação a isso, a P4<sup>40</sup> também consegue perceber a diferença entre a escola privada em que dá aula e o Instituto Federal:

[eP4.3]

[Entrevistadora]: E agora que você tá trabalhando na:: na escola técnica também cê vê muita diferença entre o interesse dos alunos ou inclusive até o público ... é muito diferente uma escola da outra?

[P4]: A:: eu acho que é diferente é:: eu não sei explicar exatamente porque... mas talvez... porque **aqui a gente tem uma proximidade... pelo próprio... pela própria cultura escolar do:: Instituto Federal... eu acho que aqui a gente consegue se aproximar mais do aluno então essa questão de convencer ele de que é... é assim...contribuir na verdade para que ele compre essa ideia da importância de aprender uma língua e mais fácil...** só que também não são todos os alunos que têm interesse né?... E a gente vê que nos primeiros anos as turmas começam cheias... no segundo diminui... e aí no terceiro elas quase desaparecem é... isso também tem uma relação com os professores... pelo que os próprios alunos falam... então eu acho que também depende desse fator né?...o quanto eles se sentem bem na aula de língua estrangeira.

[Entrevistadora]: Por que que cê acha que... na escola técnica... alíás no Instituto Federal eles têm mais essa visão... um pouco mais interesse sabe?... melhor do que vai usar?

[P4]: **Eu acho que porque eles já estão talvez... com um olhar pro mercado de trabalho... é ou porque os professores do Instituto Federal eles têm uma formação muito ampla... eles tem experiência no exterior a grande maioria tem experiências no exterior... tem uma formação de mestrado... doutorado... pós doutorado inclusive... então eu acho que isso também faz com que os alunos queiram é::... isso... eu acho que eles se espelham nesses professores né?... eles querem também experimentar e viver essas experiências... então eu acho que isso é algo que conta muito... pra que eles queiram se matricular na disciplina de espanhol.**

O Instituto Federal (IF) tem como um dos seus principais objetivos a formação técnica, voltada ao mercado de trabalho, o que poderia fazer com que os alunos

<sup>40</sup> A professora P4 pode trabalhar nas duas escolas, uma privada e no Instituto Federal porque neste, é professora substituta, seu contrato é temporário, por isso pode acumular as duas funções, caso contrário, não estaria autorizada pelo IF a qualquer trabalho que não pertencesse à instituição.

desenvolvessem o interesse pelas LEs pensando exclusivamente no campo empregatício. Além disso, a fala de P4 entra em consonância com a fala de A5 quando diz que a diferença de outras escolas para o IF é que quase todo o corpo docente possui alta formação como pós-graduação e vivências acadêmicas no exterior. Na escola estadual isso não acontece, segundo a fala de P2 ([eP2.6]), quando diz que os bons profissionais não ficam no estado, não querem dar aula lá, preferindo as escolas privadas ou os cursos de idiomas, corroborando para a ideia de que o ensino na escola pública é ruim, em parte também por causa dos professores que não são os melhores. Ou seja, quanto maior o capital cultural adquirido, institucionalizado, menor a possibilidade de que ele seja transmitido aos alunos que já são privados desse acesso em suas famílias.

No IF os alunos parecem se sentir mais motivados a buscar o conhecimento de LE, pois nesse espaço institucional, há maiores possibilidades do contato com um certo capital cultural e social, por meio dos docentes, que, talvez, nas escolas públicas anteriores que estudavam (pois grande parte dos alunos dos IFs são provenientes de escolas públicas do ensino fundamental), e nas famílias, não teriam. O IF é uma oportunidade de que eles possam conhecer e desenvolver certo *habitus*, para além daquele adquirido em suas casas e em suas antigas escolas. Novas possibilidades de subjetivação abrem-se para os sujeitos. Inclusive no IF há aulas de espanhol em caráter optativo, no horário normal de aulas e, embora haja desistências ao longo do ano, por conta da quantidade de afazeres que a escola demanda (por ser uma escola técnica e integral), ainda assim há uma quantidade expressiva de alunos frequentando as aulas, mas isso seria tema para um novo estudo<sup>41</sup>.

As condições de trabalho dos professores do IF em relação aos professores das escolas privadas, das escolas estaduais e dos cursos de idiomas, são bastante discrepantes. Abre-se aqui a possibilidade de contestação, de crítica em relação à precarização do ensino regular e do trabalho do professor. As condições de trabalho dos professores das escolas básicas, tanto os da escola privada, quanto o das escolas públicas estaduais paulistas estão cada vez mais precárias, sem garantias e sem direitos.

Outro ponto que precisamos observar é a questão da terceirização do ensino de línguas. Até 2017, a lei não autorizava a terceirização de atividades fins, isto é, das atividades principais da empresa. Por isso, nas escolas, os serviços de vigilância, limpeza e alimentação há muito tempo foram terceirizados, mas não o serviço de ensino.

---

<sup>41</sup> Essas afirmações provêm da experiência profissional da pesquisadora que, no momento da escrita, lecionava português e espanhol em um Instituto Federal.

Nas escolas particulares admite-se, atualmente, a contratação de professor MEI<sup>42</sup>, ensino EAD e ensino de LE nas escolas de idiomas no lugar das aulas regulares, fatores que são permitidos legalmente desde a aprovação da lei da terceirização 13.429 de 2017 e com a Reforma Trabalhista, uma vez que as atividades fins podem agora ser também terceirizadas, não configurando vínculo empregatício:

Art. 442-B A contratação do autônomo, cumpridas por este todas as formalidades legais, com ou sem exclusividade, de forma contínua ou não, afasta a qualidade de empregado prevista no art. 3º desta Consolidação.

Na prática, as empresas podem terceirizar um serviço, inclusive o de atividade fim, para profissionais autônomos, “empresários de si mesmos” (LÓPEZ-RUIZ, 2007) sem precisar arcar com os custos dos direitos previstos na legislação trabalhista anterior, como décimo terceiro salário, férias e FGTS, por exemplo. Assim, a contratação de um terceirizado tem um custo bem menor para a empresa. Observando as brechas da LDB de 1996 para a terceirização da LE, o artigo 40 diz que:

Art. 40 A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular (BRASIL, 1996).

O artigo 40, ao abrir as possibilidades de que a educação profissional seja articulada com a formação regular, acaba por mesclar os objetivos das disciplinas, algumas, mais que outras, são mais propensas a se tornarem parte da educação profissional, como é o caso da línguas estrangeiras e da computação. Assim, pelo fato de que possam constituir educação profissional, abrem-se as possibilidades para a terceirização de tais matérias, a LE, por exemplo, pode ser relegada aos serviços de uma escola de idioma. Com a terceirização há um corte de mão de obra, característica toyotista na educação (SOUZA, 1998, p. 5). O referenciado autor continua discorrendo sobre os problemas da terceirização: “o que as escolas pretendem e tentam ao utilizar desse artifício é a burla do vínculo empregatício, se desobrigando assim de todos os seus deveres para com os seus professores”.

---

<sup>42</sup> A sigla MEI refere-se ao microempreendedor individual, um trabalhador que trabalha por conta própria mas como pessoa jurídica, tendo registro de pequeno empresário. Essa figura jurídica foi criada em 2008, a partir da lei 128/2008, Para saber mais < <http://www.portaldoempreendedor.gov.br/temas/quero-ser/formalize-se/O-que-e-ser-um-mei>>

Muitas vezes o salário do professor na escola é maior do que o salário do professor do curso de idiomas que irá ministrar essas aulas. Isso acarretará redução dos custos das escolas que conseqüentemente deveriam repassá-los para sua planilha diminuindo assim o valor das mensalidades (SOUZA,1998, p. 5).

A Reforma do Ensino Médio também autoriza a terceirização de parte do currículo: o artigo 36 que regulamenta o itinerários formativos textualiza no parágrafo 11:

Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências(sic) e firmar convênios com instituições de ensino a distância com notório reconhecimento (BRASIL, 2016).

O ensino a distância, além de diminuir drasticamente o número de professores concursados pelo estado, com a finalidade de enxugamento da máquina pública, como vimos no capítulo 2, sobre as medidas neoliberais, terceiriza o ensino ao contratar plataformas privadas. No caso das escolas públicas, a precarização ocorre de forma também oficializada pelo estado: salários incompatíveis com as funções, falta de estrutura para adequar as suas aulas e seus métodos de ensino ao desempenho da turma, falta de liberdade de expressão<sup>43</sup>, complementação da carga horária em escolas diferentes, às vezes com distâncias e horários que os impedem de se alimentar. Isso sem contar as inúmeras categorias de profissionais que dividem os docentes, diluindo o caráter de unidade trabalhista, impedindo qualquer mobilização.

Casos extremos de precarização são os dos professores temporários da rede estadual, que são os autorizados pela Lei Complementar de 2009, nº 1093, referentes às categorias O, S, I e V. Esses contratos são válidos por um ano e não dão o direito de registro na carteira, recolhimento do FGTS, plano de carreira, salário nas férias e outros direitos trabalhistas que possuem os professores estáveis, mesmo tendo as mesmas obrigações. Além dos professores efetivos e dos temporários, há os professores eventuais dos quais trataremos a partir de agora por configurarem casos de informalidade que

---

<sup>43</sup> Aqui estamos nos referindo ao Movimento Escola Sem Partido organizado para combater a suposta “doutrinação ideológica” que estaria presente nas escolas por parte dos professores aos alunos. Esse movimento apresentou diversos projetos de leis que estão tramitando nas Câmaras Municipais, Assembleias Legislativas e no Congresso Nacional, que pretendem limitar a atuação dos professores na sala de aula. Ver mais em <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/entenda-a-polemica-em-torno-do-escola-sem-partido.ghtml>> .

chegam a aparentar terceirização. Mas antes devemos entender o funcionamento de atribuição de aulas. Na rede paulista de ensino os professores são contratados por concurso público, são os chamados efetivos. Esses professores passam anualmente por um processo de atribuição de aulas<sup>44</sup> e classes em sua sede e, quando necessário, participa das atribuições de aulas da Diretoria de Ensino da região da sua sede para completar a sua jornada de trabalho. Ao finalizar esse processo de atribuição, inicia-se um novo processo de atribuição para os professores temporários, a eles são destinadas aquelas aulas restantes que não foram atribuídas (BASILIO, 2010).

Há ainda aqueles professores que não conseguem aulas como temporários e então têm a possibilidade de se inscrever, nas próprias escolas, para trabalhar como professor eventual. Eles são solicitados quando necessário, podendo esperar na própria escola por alguma substituição que surgir no dia ou aguardar em casa por uma ligação da coordenação. Em outras palavras, como a própria adjetivação diz, ele só é professor eventualmente, quando precisam dele, para qualquer aula vaga, de qualquer conhecimento específico, sem precisar ser formado ainda. Ele não possui um salário mensal, nem férias, ele recebe por horas trabalhadas, que pode ser uma no dia, todas as aulas dos períodos (extrapolando o limite diário de trabalho) ou mesmo nenhuma, mas ele precisa sempre estar disponível (ibidem).

Mesmo sem nunca ter estudado em uma escola pública, a participante A4 sabe de fatos que a ajudam a criar a imagem da escola pública como um lugar precarizado, porque além dos discursos que circulam na sociedade que ajudam a estabelecer esse imaginário, é comprovado pelo fato de sua tia, formada em educação física, ser chamada a dar aulas de inglês no estado.

[A4]: Ah eu acho que sim... porque **às vezes falta professor e vai gente que:: não sabe muito bem falar ou não sabe nada... a minha tia já deu em escola/substituindo aulas de inglês em escolas públicas e minha tia nunca viu inglês então fica difícil alguém que nunca viu passar isso pra alguém e é muito ruim porque eles também precisam os estudantes do ensino médio também vão fazer o ENEM... e no ENEM você tem que saber inglês ou você sabe ou você não sabe.** Eu fiz o ENEM pela primeira vez esse ano e... e se eu não fizesse inglês eu não ia saber como fazer...porque você tem que traduzir e se você não conhece as palavras não tem como você fazer então eu acho que é muito diferente da escola particular da pública.

**Ela não sabe falar... ela não conhece...então não tem como passar pros alunos...**

[Entrevistadora]: E ela é formada?

[A4]: **É... às vezes faltava professor e eles falavam ah substitui aqui**

[Entrevistadora]: Ela é formada em Letras e...

<sup>44</sup> O processo de atribuição também tem caráter desumanizador, os docentes passam horas em uma sala esperando ser chamados e muitas vezes voltam para casa sem a vaga, como podemos ler pelos relatos recolhidos na tese de Basílio (2010).

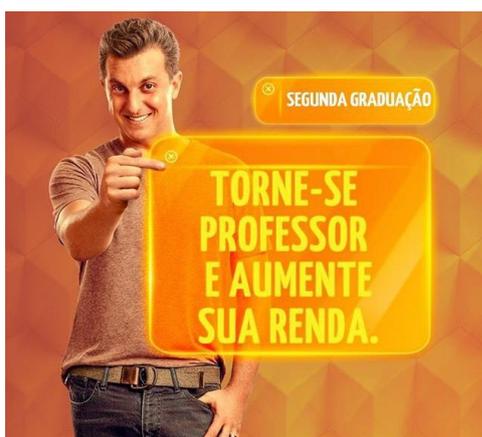
[A4]: Não...ela não é formada em letras, ela dava aula de educação física numa escola... entendeu?

A precarização do trabalho do professor e do ensino público como um todo são as condições de produção para esse enunciado. Provavelmente, a sua tia é professora de caráter eventual no estado. Esse tipo de relação com a escola é o que se convencionou chamar de uberização da profissão do professor. É a precarização do trabalho da docência, os professores não possuem vínculo com escola, são chamados quando são requisitados, ou seja, são profissionais “flexíveis” - característica que prega o toyotismo nas empresas -, que esperam em suas casas um telefonema de alguma escola da cidade, que requirite os seus serviços para substituir o professor de qualquer matéria, não importando se é da mesma área de formação.

Outros exemplos de precarização da função docente no estado de SP aconteceram em 2017. Ficou conhecido no estado de SP o projeto apelidado pelos críticos de “Uber da Educação”. O projeto, proposto pelo prefeito da cidade de Ribeirão Preto, consistia em contratar professores para aulas avulsas da rede municipal, por meio de um aplicativo de celular. Sem vínculo empregatício, ao receber o chamado, ele teria trinta minutos para responder se aceitaria ou não a aula e uma hora para chegar até a escola.

O seguinte cartaz, da instituição de ensino Anhanguera, também circulou em 2017 pela mídia e pelos *outdoors* das cidades brasileiras.

Figura 5: Propaganda Anhanguera



Fonte: Conversa afiada<sup>45</sup>

<sup>45</sup> Disponível em <<https://www.conversaafiada.com.br/cultura/para-huck-professor-e-bico>>. Acesso em 10 jan 2019.

Um famoso apresentador de TV (na época também flertando com a possibilidade de se candidatar a um cargo político), segura um panfleto que diz: “torne-se professor e aumente a sua renda”. A publicidade ainda dizia: “são 10 cursos de licenciatura para você escolher, cursos 100% online”.

A repercussão negativa que a propaganda gerou foi imediata e levou a instituição a retirar a propaganda de circulação e a uma retratação pública de Luciano Huck, o apresentador de grande prestígio no Brasil e, portanto, formador de opinião. Sua figura na propaganda é uma grande estabelecadora de sentidos uma vez que o apresentador está associado à imagem do bom moço, preocupado com os dramas alheios da população mais carente do país. Essa imagem pode ser lida dessa forma, porque grande parte de seu programa televisivo está dedicada a quadros buscam ajudar as pessoas mais necessitadas, reformando suas casas, seus carros e seus instrumentos de trabalho. No caso da propaganda, ele ainda apresenta outro tipo de “auxílio”, uma sugestão para aquelas pessoas que precisam complementar a sua renda: a matrícula num curso de licenciatura, totalmente online, que o fará ser professor.

Quando apresenta a profissão docente como uma possibilidade de complementação de renda, instaura-se sentidos pejorativos e depreciativos na memória coletiva social do que é ser professor: um bico. Essas são práticas neoliberais que, como vimos no capítulo 2, precarizam as condições de trabalho, promovem o desemprego com corte de mão de obra e pagam baixos salários, que configura lucro para as empresas. O docente fica sujeito à *uberização*, à falta de direitos, à precarização. A memória discursiva instaurada na sociedade de que o ensino da escola pública é ruim, somada às textualidades jurídicas oferecem a possibilidade de terceirização, cria uma prática de se oferecer soluções rápidas e simples a problemas complexos: mais uma das estratégias do neoliberalismo, não se discute o problema social da miséria, da pobreza, da falta de emprego ou de subempregos que não são suficientes para uma renda compatível a uma vida digna. Não se discute a educação e o papel social do professor e a importância da sua formação. O indivíduo é sempre o responsável por batalhar pela sua renda, seu sucesso, num incessante jogo de busca pelo capital humano.

Este capítulo procurou analisar as SDR dos sujeitos alunos e professores, discutindo as estratégias de capitalização das línguas e do seu ensino, com base nas condições de produção para os enunciados que estão circulando no dispositivo escolar, discurso esse que se apoia na FD do neoliberalismo.

## Considerações finais

Creo que hay que resistir: éste ha sido mi lema. Pero hoy, cuántas veces me he preguntado cómo encarnar esta palabra. Antes, cuando la vida era menos dura, yo hubiera entendido por resistir un acto heroico, como negarse a seguir embarcado en este tren que nos impulsa a la locura y al infortunio. ¿Se le puede pedir a la gente del vértigo que se rebele? (SABATO, 2000, p. 73).

Com a pergunta “o que somos nós enquanto sujeitos históricos, docentes e aprendizes de línguas estrangeiras do dispositivo escolar, aqui e hoje?”, iniciamos o presente trabalho explicando que tal indagação corresponde a uma ontologia do presente (FOUCAULT, 1995), ou seja, a um diagnóstico que busca entender como os sujeitos estão se constituindo hoje, a partir de certas práticas discursivas e não discursivas. Estas práticas vão articulando aquilo que nós pensamos, dizemos e fazemos, a partir de eventos históricos que ao serem discursivizados criam uma memória discursiva que permitem que certos enunciados possam ser resgatados em outro momento e lugar.

O gesto de se indagar sobre o presente com ênfase nos sujeitos deve ter claro que o que eles enunciam não são formulações individualizadas, frutos do consciente ou somente do inconsciente, e dos gostos pessoais dos sujeitos, mas foram construídos historicamente, por meio de saberes e em meio a disputas pelo exercício de poder, conjunção (saber-poder) que nos subjetiva, fazendo com que sejamos o que somos, mas também que abrem a possibilidade de não mais sermos, fazermos ou pensarmos da mesma maneira (FOUCAULT, 2013).

Os enunciados analisados foram extraídos das práticas discursivas de 4 professores de línguas estrangeiras e 5 aprendizes do dispositivo escolar (da rede privada, pública estadual e federal) por meio de entrevistas coletadas ao longo de 2017 e 2018, após o projeto ter sido aprovado pelo Comitê de Ética. A pergunta que desencadeou as sequências discursivas foi “Qual a sua relação com as línguas estrangeiras?”. A partir dessa questão, os sujeitos participantes foram narrando as suas histórias, confessando suas afetividades, expectativas, frustrações e opiniões em relação às línguas, ao ensino, aos outros sujeitos que participam ou participaram das suas histórias nesse processo de aprendizagem.

Para interpretar essas narrativas utilizamos o método arqueológico, que descrevemos no capítulo 1, intitulado “Os modos de produção: do discurso e do sujeito” no qual também elucidamos alguns conceitos da AD e do pensamento foucaultiano, como

discurso, sujeito, formação discursiva, memória discursiva, dispositivo e poder - conceitos que nos permitiram compreender como constituímos a nossa subjetividade a partir daquilo que nos foram colocados como verdades e os quais reproduzimos em nossos discursos e em nossas práticas cotidianas.

Os enunciados que emergiram em relação às línguas estrangeiras anunciaram a intrínseca relação entre o dispositivo escolar e o modo de produção capitalista, principalmente em sua fase reestrutural produtiva, conceito que tratamos no capítulo 2, a partir de autores como Chauí (2001), Antunes (2006, 2002, 2001, 1999), Alves (2001), Lazzarato (2006), Dardot e Laval (2009) e outros. Em tal capítulo discorremos sobre as transformações pelas quais sofreu o modo de produção capitalista, descrevendo sobre a produção e as relações trabalhistas com a emergência do modelo toyotista; as teorias econômicas de capital humano (LÓPEZ-RUIZ, 2006; 2007); a lógica da política neoliberal e a influência que esses fatores exercem na educação e na vida pública e privada do indivíduo. Consideramos que esse contexto é o que fornece as condições de existência dos enunciados proferidos pelos sujeitos de pesquisa, que ao se ligarem por meio de uma memória discursiva, criam os sentidos dados por uma formação discursiva específica que chamamos de FD do neoliberalismo. É ela que sustenta essa rede de enunciados que versam sobre as políticas para o ensino de línguas estrangeiras e educacionais no dispositivo escolar.

Outros fatores que fornecem condição de existência para esses enunciados estão relacionados tanto ao capital econômico quanto ao capital simbólico. Ao relacionarmos, no segundo capítulo, as transformações do capitalismo e os impactos na vida dos sujeitos, em seu trabalho, seus estudos etc. vimos que para tratarmos da questão das línguas estrangeiras e do dispositivo escolar, não basta uma análise puramente linguística, nem puramente econômica da sociedade. O que nos mostra Bourdieu (1983; 1998; 2000) e outros autores, aos quais devemos as discussões teóricas de nosso terceiro capítulo, é que o capital simbólico também tem papel significativo na relação que os sujeitos estabelecem com as línguas estrangeiras.

O conhecimento de línguas e o *habitus* relacionado a ele se dá não só pelo capital econômico, embora ele seja fundamental, mas o capital cultural e o social são imprescindíveis para que os sujeitos sejam classificados no modelo ideal de aprendiz de língua estrangeira, apto ao exercício de poder na relação com um sujeito que não detém esse conhecimento.

Ao longo de nossas análises observamos que os sujeitos que possuem um *habitus* de aprendiz de línguas, isto é, aqueles que sentem como significativo o aprendizado de línguas estrangeiras, que sentem grande afinidade com estas e textualizam a sua importância não só para o mercado de trabalho, mas para projetos diversos de vida, são aqueles que possuem também condições materiais de possuir o capital cultural institucional (pagar por cursos de LE fora da escola), o capital cultural objetivado, recursos como livros, apostilas etc. e o capital cultural incorporado. Além disso, possuem capital social, ou seja, uma rede de pessoas que compartilha do mesmo *habitus*, dos mesmos recursos materiais e culturais para se inserirem no âmbito do conhecimento de LEs. É o caso das participantes cujos pais incentivam os estudos, cuja família possui ensino superior, sobretudo na área da educação - as mães das duas alunas da escola privada A3 e A4, são professoras, a professora P1 usufruía dos dicionários da mãe, mesmo antes de aprender inglês na escola. Por outro lado, vimos que os participantes que não possuem esses capitais em todas essas manifestações, apesar de afirmarem gostar de inglês e considerarem importante o seu aprendizado, são aqueles sobre os quais o poder se exerce.

Desse modo, podemos notar que a junção do capital cultural, social e o econômico está propiciando que os sujeitos sejam classificados entre os detentores e os não detentores de um certo saber e, conseqüentemente, sejam também classificados entre os que exercem o poder sobre os outros. Obviamente toda essa relação é possível graças às relações assimétricas de classe e de acesso ao conhecimento de LE em consequência da disparidade de qualidade entre as instituições do dispositivo escolar e do valor que as línguas recebem no mercado linguístico brasileiro, no qual cada língua e cada conhecimento recebem apreciações distintas.

Cada enunciado, materializado nas formulações dos sujeitos professores e alunos, não são manifestações da consciência individual, como desejos, gostos, percepções sobre as línguas, mas como um fio numa rede já existente de enunciados: há certos já-ditos, provenientes de outros lugares discursivos, historicamente mantidos e regularizados, provendo as condições para a existência desses enunciados. Com Bourdieu (2000) vimos inclusive que o gosto é uma construção que se dá a partir de um *habitus*, que por sua vez é constituído pelos capitais simbólicos e materiais que dispõe um indivíduo ao longo de sua vida, nos meios pelos quais circula. Por isso, para entender o funcionamento do enunciado, precisamos também entender a lógica social que determina certas atitudes para

com as línguas estrangeiras e a existência de uma memória discursiva, quer dizer, um conjunto de já-ditos que sustenta uma formação discursiva.

No caso de nosso trabalho, constatamos a forte presença de uma memória e de uma rede de enunciados pertencentes a uma formação discursiva específica, a do neoliberalismo. A lógica neoliberal que governa a nossa política, governa também as nossas intenções, nossas condutas e percepções em relação à língua estrangeira. A partir dessas discussões, passamos a interpretação das sequências discursivas dos sujeitos que nos forneceram as pistas para entendermos o presente do ensino de LE no dispositivo escolar e como ali estão sendo produzidas determinadas subjetividades. Buscamos articular tanto os contextos históricos, políticos e sociais que dão a condição de existência para certos enunciados - como o discurso jurídico, o escolar, o econômico, o publicitário etc.-, quanto a distribuição dos tipos de capitais disponíveis para cada sujeito.

Os enunciados que selecionamos (por uma necessidade de recorte) foram cinco, por serem os mais recorrentes e por possuírem a mesma rede de filiação: a FD do neoliberalismo que percebemos ser a que fornece a matriz de sentidos para as sequências discursivas coletadas. Os enunciados extraídos e analisados foram:

[E1]: O inglês é a LE mais importante.

[E2]: A disciplina de língua estrangeira é a mais desvalorizada pela comunidade escolar

[E3]: O inglês é um saber que confere sucesso e poder para seus falantes

[E4] O inglês é requisito para o mercado de trabalho

[E5] Não se aprende línguas estrangeiras na escola

No último e quarto capítulo, analisamos tais enunciados separadamente por motivos didáticos e para um melhor tratamento metodológico-analítico. No entanto, neste ponto no qual nos encaminhamos para o encerramento das discussões, trazemo-los às nossas reflexões de forma geral, uma vez que estes enunciados estão interligados pela mesma memória e formação discursiva.

A primeira observação que fizemos é que há um enunciado recorrente e regular que diz que das línguas estrangeiras, o inglês é a mais importante. Obviamente essa afirmação está sustentada pelo contexto econômico que confere ao inglês o *status* de língua da globalização, língua franca, instrumento das trocas comerciais e tratados financeiros. O inglês é então discursivizado como a língua do mercado, da ciência, da

tecnologia, da indústria cultural, do entretenimento, ou seja, ocupa um lugar de prestígio no mercado linguístico que as outras línguas (já) não ocupam. Para citarmos exemplos, o francês aparece textualizado em A3 como uma língua bonita e o espanhol como uma língua fácil, uma vez que é parecida com o português e que, por este motivo, não precisa ser estudada. Vimos que essas afirmações sustentam-se por uma memória discursiva que se constitui não só socialmente proveniente de certos imaginários sobre a França e a sua cultura, ou sobre a questão de proximidade linguística entre o espanhol e o português, ou sobre a utilidade do inglês por conta do mercado econômico, mas esses enunciados também são propiciados pelo papel que essas línguas tiveram e têm no dispositivo escolar a partir do discurso econômico e do discurso jurídico (leis e decretos que dispõem sobre o ensino dessas línguas).

Neste trabalho mostramos que desde a primeira lei educacional nacional para a educação básica, publicada após a criação do Ministério da Educação, o inglês foi ganhando cada vez mais espaço à medida que as leis se preocupavam mais com o ensino profissional, tecnológico e científico, enquanto que línguas antes consideradas importantes de serem estudadas foram perdendo seu espaço, como o latim e o francês.

O caso do espanhol é bastante singular pelo longo histórico de luta para se inserir como disciplina no currículo e que teve, enfim, uma exclusividade a partir da sanção da lei 11.161 de 2005, que o instituiu como disciplina de oferta obrigatória, porém de matrícula facultativa ao aluno, textualizada de maneira bastante controversa e que antes de chegar a se cumprir, foi revogada com a Reforma do Ensino Médio - que instituiu, definitivamente, o inglês como língua obrigatória de ser estudada e o apagamento de todas as outras línguas. Assim, concluímos que o discurso jurídico, ao textualizar em suas leis e decretos os lugares para as línguas estrangeiras – obedecendo ao mercado econômico -, ajudou a construir uma memória para essas línguas no dispositivo escolar.

O mesmo discurso da importância do inglês também nos leva a outros, como o de que o inglês é requisito para o mercado de trabalho. Como na sociedade capitalista o trabalho alcança um papel central na vida dos sujeitos, inserir-se no mercado laboral é sinônimo de sucesso, desse modo, também temos a materialização de que o inglês é um saber que confere sucesso e poder para seus falantes. Novamente podemos ver a conjuntura econômica produzindo efeitos de verdade para os sujeitos enunciarem, isto é, a mundialização do capital, as relações toyotistas de trabalho, as políticas neoliberais, as teorias do capital humano, que conformam o que estamos chamando de FD do

neoliberalismo, fornecem as condições de existência e de legitimação para os enunciados sobre as línguas estrangeiras, mesmo no dispositivo escolar.

Mostramos que enunciados provenientes de outros discursos como o propagandístico, que possuem grande circulação na mídia, estão sustentando essa memória discursiva de sucesso, meritocracia, de investimento em capacitação (discurso do capital humano) que tratam o inglês como a “lâmpada de Aladim”, que confere poder instantâneo para a realização de um futuro promissor, enunciados esse proveniente do texto do então Secretário da Educação do Estado de São Paulo, quando exercia o cargo.

Vimos, com Foucault (1995), que um dispositivo, como o escolar, é um conjunto heterogêneo que pode englobar instituições, discursos, leis, construções arquitetônicas, disposições, que produz e transforma os sujeitos atuando em sua subjetivação e produzindo verdades e modos de vida. Nesses dispositivos circulam discursos e mecanismos de classificação e controle que enquadram o sujeito no que é o “correto”, “normal” e, ao mesmo tempo, também cria uma outra possível posição de sujeito: aquele que é “inadequado” por não saber falar LEs, determinando certas condutas e certos sentimentos em relação às LEs, ao mesmo tempo que vão determinando as suas subjetividades.

Os enunciados analisados comprovam essa filiação à FD neoliberal: o enunciado de que o inglês é a língua mais importante de ser aprendida em relação a todas as outras - com o argumento de que, sendo língua da globalização e, portanto, língua franca, seu conhecimento lhe traz mais possibilidades de sucesso e de poder no mercado de trabalho -, aliado ao consequente monopólio do seu ensino nas escolas, está em consonância com a lógica que faz de qualquer conhecimento, uma atividade instrumental, tornando o trabalho (de modelo capitalista) o centro da vida dos sujeitos, mesmo os que ainda estão em fase de formação.

A língua, assim, não é encarada como um objeto de saber, mas como meio para a detenção de outros saberes. Esse papel atribuído às línguas não é exclusivo do ensino básico. Nas universidades, vemos como a LE é sempre fomentada para permitir que os alunos de outras áreas do saber acessem mais conhecimentos produzidos fora do país, por meio de acesso à outras bibliografias e estudos no exterior. Programas de ensino de línguas são criados pelas universidades para que estas se adequem aos *rankings* internacionais, nos quais um dos critérios de pontos é a chamada política de internacionalização da universidade (como as publicações em língua estrangeira, parcerias com universidades do exterior, eventos internacionais etc.). Em contrapartida,

as áreas específicas para o desenvolvimento de estudos sobre línguas, como os cursos de Letras, estão começando a sofrer precarizações - faltam professores efetivos nas universidades públicas e nas privadas, os cursos de Letras estão passando a ser modalidade EaD, muitos deles de qualidade duvidosa e cada vez mais há escassez de programas de intercâmbio para essa área.

Esse discurso de imprescindibilidade da língua estrangeira, principalmente do inglês para o mercado de trabalho, é tão poderoso que se ignora que nas sociedades capitalistas, de preceitos neoliberalistas, o trabalho é cada vez mais escasso, não há garantias de emprego para todos ou, quando há, não é necessário para o desenvolvimento de todas as atividades laborais. Assim, mesmo que se todos os indivíduos pudessem adquirir o conhecimento de inglês, o sistema do capital seria incapaz de absorvê-los no mercado de trabalho (ALVES, 2001).

No entanto este fato é abafado pelos discursos que estamos analisando, ajudando a fortalecer a ideia de que se você não está empregado ou bem empregado, provavelmente você não fez as escolhas certas no passado, ou não se esforçou o suficiente para se qualificar. E entre os conhecimentos exigidos nessa qualificação estão as LEs.

A responsabilização dos próprios sujeitos pelo seu nível de sucesso ou de fracassos em relação à língua, constituem enunciados bastante recorrentes: a culpa pelo fracasso do ensino de LE são dos professores que não sabem ensinar e dos alunos que não têm interesse em aprender. Esses enunciados constituem o que podemos chamar de discurso da meritocracia e serve ao neoliberalismo na medida em que, individualizando o problema, consegue desresponsabilizar o Estado da oferta de qualidade de certos direitos, que, aliás, é um dos pilares fundamentais das políticas neoliberais: conseguir um estado mínimo.

A política que visa o estado mínimo atenta constantemente contra os serviços que são constitucionalmente atribuídos ao dever do Estado, como a educação e, por consequência, o ensino de LE. Vimos que com a LDB de 1996, com os decretos do Estado de SP e com a Reforma do Ensino Médio, há uma constante tentativa de desresponsabilizar o estado pela oferta de LE. Essas leis vão permitindo que o seu ensino seja terceirizado: no lugar do Estado, assumem as escolas privadas de idiomas, cujos professores recebem um menor salário. Sobre isto também dedicamos algumas reflexões: com a desvalorização da LE na escola, com as políticas neoliberais para a educação, os profissionais de ensino, não só os de LE, estão sofrendo uma grande precarização trabalhista, problemas de baixos salários, de vínculo empregatício, de falta de direitos, de

flexibilidade forçada, de falta de infraestrutura para desenvolver com autonomia suas metodologias, desmotivam o professor e isso transparece também para os seus alunos, diferentemente de escolas com boas condições de trabalho, como os Institutos Federais.

Também citamos nas análises os projetos para a terceirização da formação de professores de espanhol, com o projeto *Oye* e as leis que vão deslegitimando o ensino de LE na escola regular. Todos esses fatores ajudam a criar o imaginário materializado no enunciado de que não se aprende língua estrangeira na escola, somente nos cursos livres de idiomas, pagos.

As condições de produção para que esse enunciado exista e persista tão regularmente e por tantos anos, é, novamente, causada pelos preceitos neoliberais na educação, onde o ensino, assim como todos os outros serviços públicos, são propositalmente precarizados, restando à população que pode (ou que se esforçam sobremaneira para poder), pagar por um serviço privado, o que faz com que a educação pública goze de tanto desprestígio no país, enquanto que crescem as redes de escolas privadas, gerando lucro para empresas específicas que fazem da educação um grande mercado lucrativo.

Assim, consideramos que as escolas de idiomas desempenham um papel importante no dispositivo escolar para que a lógica neoliberal de estado mínimo seja cada vez mais conquistada. É curioso pensar que um dos enunciados extraídos é que a língua estrangeira de maior prestígio seja o inglês, que essa língua é vista como sinônimo de *status*, poder, empregabilidade, mas que seja ela a disciplina menos valorizada e mais vulnerável a esse tipo de prática de privatização. Deste modo, além de ser discursivizada simplesmente como um instrumento para o mercado de trabalho, não parecendo formar parte de um projeto pedagógico escolar, ela é também tomada como uma mercadoria, que além de um valor de uso (criado pelo capitalismo e às vezes irreal), também possui um valor de troca: seu ensino passa constituir um mercado.

Neste jogo entre as instituições do dispositivo escolar que oferecem o ensino de LE, seja privado ou público, notamos que a língua estrangeira desempenha o papel de mercadoria, tanto de modo direto, como nas escolas de idiomas quanto de modo indireto nas instituições públicas ou privadas que empurram o seu ensino para a terceirização, a partir mesmo do texto da lei – que quando não textualizam explicitamente a possibilidade de terceirização, produzem textualidades ambíguas que podem abrir brechas para essas práticas privatizadoras - e das políticas implementadas (ou as suas tentativas) pelo Estado. Estes discursos mostram que a LE não faz parte do projeto pedagógico do currículo como

as outras disciplinas, ela pode seguir um caminho próprio (com turmas diferentes, por exemplo, em horários diferentes, onde as condições permitam), o que nos leva a interpretar o seu ensino como um anexo à parte de um projeto de formação do sujeito, que assume na escola um caráter meramente instrumental.

A língua estrangeira no dispositivo escolar é posta como um conhecimento que deve ser útil para o mercado de trabalho, ou seja, está em consonância com o dispositivo econômico. Tanto é assim que quando mudam-se as políticas econômicas, muda-se o discurso sobre elas, como no caso do espanhol que deixou de integrar o currículo no momento em que o atual governo não prioriza as relações com os países da América Latina, mas sim com os EUA.

Como dissemos no capítulo 2, ao nos dedicarmos a discutir os discursos que emergiram a partir da fase reestrutural produtiva do capital, sobre as línguas estrangeiras, sobre o ensino e sobre as relações de trabalho, vimos que o capital tem sua lógica própria e que não existem garantias em seu sistema. Um conhecimento, uma língua, podem ser bem vistos hoje mas, numa nova reestruturção do capitalismo, estes conhecimentos estão suscetíveis de perder o seu valor. Não há como adivinhar os rumos do capital e ficar à mercê das suas exigências porque elas são momentâneas. Para citar um exemplo, pensemos no mercado de trabalho do futuro. Pesquisas apontam que 85% das profissões que existirão em 2030 ainda não existem<sup>46</sup>. Como então acolhermos o discurso de que devemos formar nossos alunos para o mercado de trabalho se não sabemos o que os aguardam? Do nosso ponto de vista, a educação, de maneira geral, deveria seguir um outro caminho, formativo, verdadeiramente democrático, de apresentar aos alunos os conhecimentos acumulados pela humanidade, sejam esses da ciência da natureza, ciências humanas, ciências exatas, linguagens etc. e fazê-los, a partir desses conhecimentos, refletir sobre o seu papel, dando-lhes as possibilidades de criarem novos conhecimentos e a língua estrangeira deveria ser mais um conhecimento para somar no desenvolvimento do aluno sobre o mundo em que vive, ampliando a sua visão para além do regional, do conhecido, desmascarando relações de poder, presentes em várias partes do globo, mostrando as diferentes possibilidades de categorização que a linguagem humana propicia etc.

Assim, a partir dessas discussões sobre os cinco enunciados que selecionamos como sendo os de referências para nossas discussões, amarrados por uma memória

---

<sup>46</sup> Trata-se de uma afirmação de Sidney Zamel, diretor de marketing e produtos da empresa Dell. Disponível em <https://projetodraft.com/85-das-profissoes-que-existirao-2030-ainda-nao-foram-criadas/>

discursiva de FD específica, neoliberal, nos perguntamos afinal: quem somos nós hoje? Nós, os professores de LEs e os aprendizes de língua do dispositivo escolar.

Primeiramente, pudemos notar que um mesmo indivíduo pode assumir o papel de sujeitos diferentes ao enunciar, assim como um enunciado pode ser pronunciado por distintos indivíduos. Estudantes de diferentes escolas tendem a ocupar a mesma posição de sujeito num enunciado que diz que o inglês é a língua mais importante e que não se aprende inglês na escola, todos eles atribuindo valor ao inglês dos cursos de idiomas. Alguns desses indivíduos, no entanto, ocupam também outras posições de sujeito de outros enunciados, dependendo do acesso ao capital econômico, cultural, social. Sujeitos que tendem a se sentir empoderados em relação à língua estrangeira são aqueles que dispõem de recursos materiais e simbólicos para tal, em contrapartida, os sujeitos que se colocam na posição do não saber, são aqueles que são privados desses privilégios.

Como então ser o detentor de um poder, em uma determinada relação, como no caso da língua estrangeira se esse saber não é disponível a todos, igualmente distribuído? Os próprios sujeitos enunciam que na escola, o lugar no qual esse conhecimento deveria ser democraticamente compartilhado, o seu ensino não funciona e que para se apoderar desse saber é necessário estudar num curso livre de idiomas, muitas vezes, privado. E quando falamos de ensino ou de qualquer bem privado, um bem que só pode ser adquirido num curso pago, em uma sociedade de classes como a brasileira, já estamos restringindo o seu acesso. As classes mais baixas não possuem esse acesso de maneira equivalente às pessoas pertencentes às outras classes mais altas, que desenvolveram um *habitus* específico em um meio de disponibilidade de capital cultural, social, econômico. Ainda assim, verificamos que os sujeitos, em qualquer posição da relação de poder, enunciam da mesma maneira: o inglês é a língua mais importante e é imprescindível para o mercado de trabalho, para o sucesso profissional e, conseqüentemente, para o sucesso em todas as esferas da vida, uma vez que do trabalho depende o meu bem estar, eu não aprendo inglês na escola e, por isso, preciso pagar um curso de idiomas. Esse enunciado aparece na enunciação do professor ou aluno da rede pública, da rede particular, do ensino básico ou do ensino superior. A língua configura-se como um saber produzindo poder, gerando relações assimétricas entre os sujeitos, sendo esse poder altamente relacionado ao capital econômico, já que o acesso ao “bom” inglês não é acessível a todos.

Pensando o sujeito dessa maneira, como um efeito do discurso, como uma posição, não estamos nos importando de fato com quem fala, no nível individual, mas com o que ele diz e o que ele diz não é dito ao acaso, em qualquer lugar, por qualquer

sujeito. É fruto do histórico, do social, da legitimação pelos saberes e pelo exercício de poder que é acessado de acordo não só pela legitimação dos saberes, no caso específico que estamos analisando, mas também pelas condições econômicas e simbólicas com as quais os indivíduos construíram seus *habitus*. Em nosso trabalho, esse lugar é importante porque devemos reafirmar que a sociedade em que vivemos é uma sociedade de classes em que o dispositivo escolar se encontra.

A subjetivação, em termos de língua estrangeira, também passa por outros enunciados que se relacionam com os modos de ser aluno, de ser professor, de ser um futuro bom profissional para o mercado de trabalho, os modos de ser falantes de línguas, de quais línguas etc. E todas essas questões passam pelas verdades que foram construídas a partir de muitos discursos, muitos outros enunciados e FDs.

Obviamente o dispositivo escolar estabelece os lugares para cada instituição de ensino em suas diferentes redes (as escolas de mais prestígio e as de menos prestígio), estabelece os lugares para as línguas, como vimos no caso do inglês ter tomado o espaço de outras LEs, estabelece o papel do bom e do mau aluno, do bom e do mau professor. Os professores estabelecem certas crenças sobre o que e como é correto ensinar, a partir do discurso da Linguística Aplicada ou das experiências que vivenciaram quando alunos. Os discursos publicitários estabelecem o que é ser bem sucedido e como fazer para sê-lo, o jurídico define quais línguas são legítimas de serem ensinadas e aprendidas em cada momento histórico, o mercado linguístico define quais línguas são “úteis”, quais são elementos de distinção etc.

A partir desse jogo, dessa complexa rede tecida no dispositivo escolar, os sujeitos vão criando as suas subjetividades enquanto aprendizes de línguas, assim, podemos observar que há um tipo de subjetividade que enxerga o conhecimento de inglês como extremamente desejável ao mesmo tempo em que há a separação entre os sujeitos que são os que exercem um poder na relação e os que não exercem, os que são os dominados nessa relação, que são os privados desse saber. Ao mesmo tempo ambos sujeitos constroem as suas subjetividades com base na importância desse conhecimento.

Desse modo, os sujeitos enunciam a partir de certas posições, propiciadas pelas classificações que o dispositivo escolar pela FD do neoliberalismo coloca: há os que se orgulham do conhecimento que possuem e exercem o poder sobre os outros por estarem na posição “adequada”; há os que não sabem inglês e sem o capital cultural, social e econômico necessário para transformar seu *habitus* e mudar de posição na rede do poder, se resignam e se frustram, abandonando a ideia de seguir no aprendizado; há os que, na

mesma situação que esses mas sem se resignar, culpabilizam-se, tornam-se escravos de uma eterna busca por tais saberes, mesmo que possa ser um conhecimento que não constitua um valor de uso real para o sujeito.

Todos esses modos de se relacionar com a língua, produzem a subjetividade dos sujeitos que aceitam as verdades estabelecidas para eles em relação às LEs. No entanto, pudemos vislumbrar, ainda que poucas e timidamente, lampejos de resistência aos discursos da FD do neoliberalismo, já estabelecida. Os mesmos sujeitos que se posicionam em determinados lugares prescritos por essa FD mostram que nem tudo o que está estabelecido é aceito sem contestação. Quando determinados sujeitos enunciam que o acesso ao capital simbólico e econômico (não exatamente com essas palavras) é primordial para que os alunos tenham interesse no conhecimento, eles estão mostrando consciência de que o ensino não vai mal porque simplesmente os alunos são desinteressados ou porque os professores não sabem ensinar. Quando apontam que na escola faltam recursos e infraestrutura para tornar a aula mais significativa para os alunos, eles estão denunciando um problema estrutural existente em relação aos dos serviços públicos, percebendo que o ensino de LE é sim desvalorizado e é por isso que ele não tem funcionado.

Embora esses momentos tenham sido raros em nossas entrevistas, predominando o discurso da aceitação dos preceitos neoliberais, que cria determinados modos de ser sujeito e estabelece um tipo de conduta para aprendizes e docentes de LEs, os discursos de resistência existem. De acordo com o aporte teórico-metodológico, sabemos que se determinados questionamentos foram enunciados pelos sujeitos selecionados, eles existem a partir de condições de produção, de um certo contradiscurso ao que está imposto, que é levantado pelos sujeitos que se colocam não só na posição de alunos ou professores de LE subjetivados pelo discurso do neoliberalismo, mas que também se subjetivam pelo discurso de denúncia às políticas neoliberais para a educação. Como não existe neutralidade nas produções discursivas, nem mesmo nas científicas e acadêmicas, esta tese buscou trazer à superfície esses discursos que, às vezes, ingenuamente vamos reproduzindo pelo dispositivo escolar, para nossos alunos, para nós mesmos e que se tornam verdades, impedindo qualquer movimento de resistência, de qualquer objeção aos sentidos que já estão postos e que não deixam de se concretizar nas políticas educacionais, não só para o ensino e línguas estrangeiras, mas para a educação de forma geral.

Estes enunciados de resistência já começaram há muito tempo, talvez não na materialização das entrevistas aqui coletadas, mas em uma série de enunciações dispersas

no tempo e no espaço, que são sempre retomadas e ressignificadas, como no discurso dos professores de espanhol que se revoltaram contra o projeto *Oye* (comentado na seção 4.3 do capítulo anterior), nas inúmeras greves de professores contra a precarização do ensino, pela valorização de sua profissão, na militância do movimento estudantil secundarista ou dos graduandos quando dizem “A educação não é uma mercadoria”, “Professor que luta também está ensinando”, “Hoje a aula é na rua”, “Não à precarização”, nas vozes dos pesquisadores, acadêmicos, professores organizados em sindicatos ou isolados, e muitos outros enunciados que buscam dar um outro sentido para a educação (e também para o ensino de línguas estrangeiras), não somente àquele pregado pelo neoliberalismo.

Desse modo, encerramos estes escritos com a esperança de que quem possa vir a ler esta tese, provavelmente pesquisadores e professores de línguas estrangeiras ou profissionais da educação se sintam instigados a resistir, com os instrumentos que tenham à disposição, pelas palavras de um Foucault militante:

As pessoas se revoltam, isso é um fato. É assim que as subjetividades, não à dos grandes homens mas de qualquer um, a subjetividade é trazida pra dentro da história conferindo-lhe vida [...] ninguém é obrigado a ajudá-los, ninguém é obrigado a declarar que essas vozes confusas, cantam melhor do que as outras e falam a verdade, é suficiente que elas existam e que tenham contra si tudo o que está determinado a silenciá-las, até que haja um sentido em ouvi-las e em prestar atenção em tudo o que querem dizer. Uma questão de ética? Talvez. Uma questão de realidade, sem dúvida. Todos os desencantos da história não alterarão a verdade. É por causa de tais vozes que o tempo dos seres humanos não tem a forma de uma evolução mas sim, precisamente de uma história (FOUCAULT, 2003 apud GREGOLIN, 2017).

## Referências

ABRAMIDES, Maria B. C.; CABRAL, Maria do S. R. Regime de acumulação flexível e saúde do trabalhador. **São Paulo Perspec**, São Paulo, v.17, n. 1, p. 3-10, 2003.

ADVERSE, Helton. O que é “ontologia do presente”? *Nuntius Antiquus*, Belo Horizonte, n. 6, 2010.

ÁLVAREZ CÁCCAMO, Celso. Contra o capitalismo linguístico: perante a crise na Galiza. **Agália**. n. 104, 2011. pp. 11-28.

\_\_\_\_\_. A transmissão da língua na família e nas classes. **Portal galego da língua**. 22 de março de 2004. Disponível em <[www.agal-gz.org/modules.php?name=News&file=articlecomments&thold=-1&mode=flat&order=1&sid=1244#1732](http://www.agal-gz.org/modules.php?name=News&file=articlecomments&thold=-1&mode=flat&order=1&sid=1244#1732)>. Acesso em 10 nov. 2016.

ALVES, Giovanni. Toyotismo, Novas Qualificações e Empregabilidade. **RET - Rede de Estudos do Trabalho**. 2001. Disponível em <http://www.estudosdotrabalho.org/ToyotismoNovas%20QualificacoesEmpregabilidade.pdf>. Acesso em 20 jan 2019.

ANDRADE, Mariana R.M. de; PEREIRA, Nycole C. Quem pode aprender inglês? A construção da identidade de aprendizes em propagandas de cursos de idiomas no Brasil. **Revista Virtual de Letras**, v. 06, n.01, 2014. Disponível em <http://www.revlet.com.br/artigos/214.pdf>. Acesso em 12 jun 2018.

ANTUNES, Ricardo. (Org.) **Riqueza e miséria do trabalho**. v.I. São Paulo: Boitempo, 2006.

\_\_\_\_\_. As novas formas de acumulação de capital e as formas contemporâneas do estranhamento (alienação). **Caderno CRH**, Salvador, n 37. p. 23-45, 2002. Disponível em <https://portalseer.ufba.br/index.php/crh/article/view/18601>. Acesso em 10 jan 2018.

\_\_\_\_\_. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: GENTILI & FRIGOTTO (orgs.). **A cidadania negada: política de exclusão na educação e no trabalho**. 2. ed. São Paulo: Cortez, [Buenos Aires, Argentina]: CLACSO, 2001.

\_\_\_\_\_. **Os sentidos do trabalho** – Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Ed. Boitempo, 1999.

ANTUNES, Ricardo.; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educ. Soc.** Campinas, v. 25, n.87, p. 335-351, 2004.

ANTUNES, Ricardo; DRUCK, Graça. A epidemia da terceirização. In ANTUNES, R. (org). **Riqueza e Miséria do Trabalho**, vol III. São Paulo: Ed. Boitempo, 2014.

BASILIO, Juliana R. **Contratos de trabalho de professores e a construção da condição docente na escola pública paulista**. 2010. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, 2010.

BLINKEY, Sam. A felicidade e o programa de governamentalidade neoliberal. In: FREIRE FILHO, João. Ser feliz hoje. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010. pp. 83-104.

BOURDIEU, Pierre. Las formas del capital: Capital económico, capital cultural y capital social”. In: \_\_\_\_\_. **Poder, derecho y clases sociales**. Bilbo: Desclée de Brouwer, 2000. pp. 131-164.

\_\_\_\_\_. **A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer**. 2 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

\_\_\_\_\_. O mercado lingüístico. In: \_\_\_\_\_. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero Ltda., 1983. pp. 95-107.

BUENO, Sinésio F. **Pedagogia sem sujeito: qualidade total e neoliberalismo na educação**. São Paulo: Annablume, 2003).

CAMPOS, Antonia; MEDEIROS, Jonas; RIBEIRO, Márcio M. *Escolas de luta*. São Paulo: Veneta, 2016)

CANDIOTTO, Cesar. A genealogia da ética de Michel Foucault. **Educação e Filosofia**. Uberlândia, v. 27, n. 53, p. 217-234, 2013.

\_\_\_\_\_. Subjetividade e verdade no último Foucault. **Trans/Form/Ação**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 87-103, 2008.

\_\_\_\_\_. Foucault: uma história crítica da verdade. **Trans/Form/Ação**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 65-78, 2006.

CARMAGNANI, Anna M. G. As escolas de línguas e o discurso publicitário: construindo o desejo da língua estrangeira. In. CARMAGNANI, A.M.G.; GRIGOLETTO, M. (orgs). **Inglês como língua estrangeira: identidade, práticas e textualidade**. São Paulo: Humanitas FFLCH/USP, 2001. pp.111-134.

CAVALCANTI, Cláudio J. de H.; NASCIMENTO, Matheus M.; OSTERMANN, Fernanda. A falácia da culpabilização do professor pelo fracasso escolar. **Revista Thema**. 2018. v. 15, v. 3, pp. 1064-1088.

CELADA, Maria Teresa. O que quer, o que pode uma língua? Língua estrangeira, memória discursiva, subjetividade. **Letras**. Santa Maria, v. 18, n.2, p. 145-168, 2008.

\_\_\_\_\_. **O espanhol para o brasileiro**. Uma língua singularmente estrangeira. 2002. 279f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Estadual de São Paulo. 2002.

CHAVES, Izac V. **A imperatividade no discurso de propaganda: argumentação, estruturação e funcionalidade**. 2013. 113f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística). Universidade Federal de Goiás. 2013.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Ed. UNESP, 2001.

COOK, Guy. **Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press. 2003.

CORACINI, Maria J. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

COSTA, Rogério da. Sociedade de controle. **São Paulo Perspec**. São Paulo, v.18, n 1 p. 161-167, 2004

COX, Maria I. P.; ASSIS-PETERSON, Ana A. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. **Calidoscópico**. v. 5, n. 1, pp. 5-14, Jan/Abr 2007. Disponível em <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/5616/2818>. Acesso em 12/05/2018

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas Ciências Sociais**. Bauru: Edusc, 1999.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016.

DELEUZE, Gilles. Controle e devir. In. \_\_\_\_\_. **Conversações** (1972-1990). Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992, p. 209-218.

DINIZ, Leandro R. A. **Política linguística do Estado brasileiro na contemporaneidade**: a institucionalização de mecanismos de promoção da língua nacional no exterior. 2012. 396f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Estadual de Campinas. 2012.

\_\_\_\_\_. Políticas de línguas em livros didáticos brasileiros de ensino de português como língua estrangeira. In. ZOPPI-FONTANA, Monica G. (org.). **O português do Brasil como língua transnacional**. Campinas, SP: Editora RG, 2009, p. 59-77.

\_\_\_\_\_. **Mercado de línguas**: a instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira. 2008. 201f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Estadual de Campinas. 2008.

DOMÍNGUEZ, Luzia. A realidade sociolinguística galega. “Recuperação” e prestígio linguístico. In. CARVALHO, Ana M. (org). **Português em contato**. Madrid: Iberoamericana, 2009. pp. 313-336.

DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

DUTRA, Deise. P.; MELLO, Heliana. A prática reflexiva na formação inicial e continuada de professores de língua inglesa. In: ABRAHÃO, M. H. V. (Org.). **Prática de ensino de línguas estrangeiras: experiências e reflexões**. Campinas: Pontes, 2004.

FAÉ, Rogério. A genealogia em Foucault. **Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 9, n. 3, p. 409-416, 2004.

FANJUL, Adrián P. (2010). São Paulo: o pior de todos. Quem ganha e o que se perde com a (não) introdução do espanhol na escola pública paulista. In: CELADA, M. T., FANJUL, A. & NOTHSTEIN, S. (orgs.). **Lenguas en un espacio de integración**. Buenos Aires: Editorial Biblos, p. 185-207.

FERNANDES, Cleudemar A. Discurso e produção de subjetividade em Michel Foucault. **Laboratório de Estudos Discursivos Foucaultianos**. Uberlândia, ano 2, 2011. Disponível em <http://www.foucault.ileel.ufu.br/printpdf/383>. Acesso em 20 nov 2017.

\_\_\_\_\_. **Discurso e Sujeito em Michel Foucault**. São Paulo: Intermeios, 2012.

FISCHER, Rosa M.B. **Trabalhar com Foucault**: arqueologia de uma paixão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

\_\_\_\_\_. Foucault e o desejável conhecimento do sujeito. **Educação e realidade**. v. 24, n. 1, 1999, p. 39-59.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 26 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2016.

- \_\_\_\_\_. **Microfísica do Poder**. 25. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2008a.
- \_\_\_\_\_. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.
- \_\_\_\_\_. **Ditos & Escritos II: Arqueologia das Ciências e História dos sistemas de Pensamento – Vol. II**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2008c.
- \_\_\_\_\_. **Ditos e Escritos: Ética, sexualidade e política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- \_\_\_\_\_. M Foucault. Conversação sem complexos com um filósofo que analisa as “estruturas do poder” (1978). In: **Ditos e escritos IV: estratégia, poder-saber**. Org. Manoel Barros da Mota. Trad. Vera Lúcia A. Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- \_\_\_\_\_. **A arqueologia do saber**. 6.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir**. Trad. Raquel Ramalheite. 20 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1999a.
- \_\_\_\_\_. **Em defesa da sociedade: Curso do Collège de France (1975-1976)**. Trad. de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999b.
- \_\_\_\_\_. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, [1966]1999c.
- \_\_\_\_\_. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. pp. 241-249.
- \_\_\_\_\_. Verdade e subjectividade. **Revista de Comunicação e linguagem**. Lisboa, n 19, p. 203-223, 1993.
- \_\_\_\_\_. **A história da sexualidade III: o cuidado de si**. Rio de Janeiro: Grall, 1985.
- \_\_\_\_\_. **A história da loucura na Idade Clássica**. São Paulo: Editora Perspectiva S.A, 1978.
- FURTADO, Rafael N. A atualidade como questão: ontologia do presente em Michel Foucault. **Nat. hum.**, São Paulo , v. 17, n. 1, p. 144-156, 2015 . Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-24302015000100007&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-24302015000100007&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 20 mai. 2018.
- GADELHA, Sylvio. Do “culto” à língua: uma análise da polêmica do livro didático por uma vida melhor. In: RESENDE, Haroldo (org.). **Michel Foucault – a arte neoliberal de governar a educação**. São Paulo: Intermeios, 2018.
- GALEANO, Eduardo. **Ser como ellos y otros artículos**. Madri: Siglo XXI de España Editores, 1992.
- \_\_\_\_\_. **El libro de los abrazos**. Madri: Siglo XXI DE España Editores, 1989.

GALELLI, CinthiaY. **A emergência do conceito da interculturalidade no ensino e aprendizagem de língua estrangeira**. 2015. 149f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Estadual Paulista. Araraquara, 2015.

GALISSON, R. **Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire**. Paris: CLE Internacional, 1993.

GALLO, Silvio. Empresariamento da sociedade e da educação: o complexo corpo-subjetividade do *homo economicus* neoliberal, o imperativo da alta performance e seus efeitos. In: RESENDE, Haroldo (org.). **Michel Foucault – a arte neoliberal de governar a educação**. São Paulo: Intermeios, 2018.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In.: SILVA, T.T. da; GENTILI, P. (org). **Escola S.A. quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996, p. 9-49.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, Escrita e poder**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

GOULART, Débora C. A culpa é dos professores! Um diagnóstico que engendra uma política neoliberal de formação docente. *Revista Café com Sociologia*. 2013. V. 2, n1, pp. 68 – 83.

GREGOLIN, Maria do R.V. **Análise do Discurso com Michel Foucault**. Ep. 03 O dispositivo escolar. GEADA Araraquara. 2017. Disponível em <youtu.be/TdVYvrh-JfA>. Acesso em 20 mai 2018.

\_\_\_\_\_. O dispositivo escolar republicano na paisagem das cidades brasileiras: enunciados, visibilidades, subjetividades. **Revista Moara**, n 43, 2015.

\_\_\_\_\_. Análise do discurso e mídia: a (re)produção de identidades. **Comunicação, Mídia e consumo**. São Paulo, v. 4, n.11, p. 11-25, 2008.

GROS, Frederic. Situação do Curso. In. FOUCAULT, Michel. **A coragem da verdade: o governo de si e dos outros II**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

\_\_\_\_\_. Foucault e a questão do quem somos nós? **Tempo social Revista Sociologia**. USP, 7 (1-2), pp. 175-178, 1995.

HOLBOROW, Marnie. What is neoliberalism? Discourse, ideology and the real world. In. BLOCK, David.; GRAY, John; HOLBOROW, Marnie. **Neoliberalism and Applied Linguistics**. Londres: Routledge, 2012

HERRERO VALEIRO, Mário. **A normalização linguística**. Uma ilusão necessária. Santiago de Compostela, Espanha: Através editora, 2015.

\_\_\_\_\_. **Guerra de grafias, conflito de elites**. Santiago de Compostela, Espanha: Através editora, 2011.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. **Entrevista narrativa**. In: BAUER, M. W. GASKELL, G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Tradução: Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

JURACH, Ivanise. **A imagem do sujeito aprendiz de língua estrangeira representada nos folders de propaganda de cursos de idiomas**. Disponível em: <[www.ufsm.br/hipersaberes](http://www.ufsm.br/hipersaberes)> Acesso em: 10 de Janeiro de 2011.

KONDER, Leandro. **Marx vida e obra**. São Paulo: Paz na Terra, 1999. 7ª ed.

KOVALESKI, Douglas F.; OLIVEIRA, Walter, F. Tecnologias do eu e cuidado de si: embates e perspectivas no contexto do capitalismo global. **Cadernos Brasileiros de Saúde Mental**, Florianópolis, v. 3, n. 6, p. 171-191, 2012.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In. MOITA LOPES, Luiz P. da. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola editorial, 2006. Pp. 129-148

LAGARES, Xoán C. Política linguística para quem, por que, como? Algumas reflexões prévias. In. NICOLAIDES, Christine et al. **Políticas e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes, 2013. p. 181 – 198.

LAZZARATO, Maurizio. Capitalismo cognitivo e trabalho imaterial. **Carta Maior**. 2006. Disponível em <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Midia/Capitalismo-cognitivo-e-trabalho-imaterial/12/12131>. Acesso em 10 nov 2017.

LEFFA, Vilson J. O Ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, São Paulo, v. 4, n. 4, p. 13-24, 1999.

LEMONS, Flávia C. S.; CARDOSO JUNIOR, Hélio R. A genealogia em Foucault: uma trajetória. **Psicologia e Sociedade**. v.21, n.3, pp.353-357, 2009.

LLISTAR, David. El qué, el quién, el cómo y el por qué del consenso de Washington. **Observatori del Deute en la Globalització**. Càtedra UNESCO a la UPC. Nov.2002.

LÓPEZ-RUIZ, Osvaldo. ¿Somos todos capitalistas? **Nueva Sociedad**. n. 202, 2006.

LOPONTE, Luciana. G. Foucault com Nietzsche: do Nietzsche trágico ao Foucault ético: sobre estética da existência e uma ética para a docência. **Educação e Realidade**. v. 28, n. 2, p. 69-82, 2003.

LOURO, Guacira L. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, M. **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, 2006. p. 443-481.

MACHADO, Ida L. A narrativa de vida como materialidade discursiva. **Revista da Abralin**, v. 14, n.2, p.95-108, 2015.

MARQUES, Wellison. **Análise do discurso publicitário de cursos de idiomas: verdades atinentes a sujeitos aprendizes e aprendizagem de língua inglesa**. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). 272f. Universidade Federal de Uberlândia, 2014.

MARTÍNEZ RANGEL, Rubí; REYES GARMENDIA, Ernesto S. El Consenso de Washington: la instauración de las políticas neoliberales en América Latina. **Política y Cultura**, n. 37, p. 35-64, 2012.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Coordenação e revisão de Paul Singer. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

\_\_\_\_\_. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Expressão popular, 2008. Trad. Florestan Fernandes. 2ªed.

MENEGUETTI, Gustavo; SAMPAIO, Simone S. A disciplina como elemento constitutivo do modo de produção capitalista. **Revista Katál**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 135-142, 2016.

NEVES, Lúcia M. W. **Brasil Ano 2000: Uma nova divisão de trabalho na educação**. Rio de Janeiro: Papéis e Cópias, 1997.

NOTO, Carolina de S. **A ontologia do sujeito em Michel Foucault**. Dissertação (Mestrado em Filosofia). 147f. 2009. Universidade de São Paulo, 2009.

NOVAES, André. Consenso de Washington: crise do Estado Desenvolvimentista e seus efeitos sociais – um balanço crítico. **Revista ensaios**. n. 1, v. 1, 2008.

NUNES, Michael D. de A. **O sujeito e a emergência do cuidado de si em Foucault**. Dissertação (Mestrado em Filosofia), 104f. 2013. Universidade Federal da Paraíba: João Pessoa, 2013.

OLIVEIRA, Gilvan M. de. O lugar das línguas: a América do Sul e os mercados linguísticos na Nova Economia. **Synergies Brésil** n spècial 1, p. 21-30, 2010.

ORLANDI, Eni P. **Discurso em Análise: sujeito, sentido, ideologia**. São Paulo: Pontes, 2012.

\_\_\_\_\_. Língua Imaginária e Língua Fluida In: \_\_\_\_\_. **Língua Brasileira e Outras Histórias**. Campinas: RG Editora, 2009.

\_\_\_\_\_. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. 6 ed. São Paulo: Pontes, 2005.

PAULANI, Leda Maria. Neoliberalismo e Individualismo. **Economia e Sociedade**. Campinas, n 13, p. 115-127, 1999.

PARRAQUETT, Marcia. As dimensões políticas sobre o ensino da língua espanhola no Brasil: tradições e inovações. **Hispanistas**. v 10, n 38, 2009.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi. 4 ed. Campinas: Pontes, 2006.

PICANÇO, Deise C. de L. **História, memória e ensino de espanhol (1942-1990)**. Curitiba: Editora UFPR, 2003.

POGREBINSCHI, Thamy. **Foucault**, para além do poder disciplinar e do biopoder. Lua Nova, n 63, 2014.

PRADO FILHO, Kleber. Ontologia e ética no pensamento de Michel Foucault. In ZANELLA, A.V., et al., (org). **Psicologia e práticas sociais**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. p. 57-66.

RAGO, Margareth. (In)utilidade e exclusão: o extremo do neoliberalismo e o futuro do humano. In: RESENDE, Haroldo (org.). **Michel Foucault – a arte neoliberal de governar a educação**. São Paulo: Intermeios, 2018.

RAJAGOPALAN, Kanavillil (2003). **Por uma lingüística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial.

RESENDE, Haroldo. *A educação por toda a vida* como estratégia de biorregulação neoliberal. In. \_\_\_\_\_ (org). **Michel Foucault – a arte neoliberal de governar a educação**. São Paulo: Intermeios, 2018.

REVEL, Judith. **Expérience de la pensée** : Michel Foucault. Paris : Bordas, 2005.

RODRIGUES, Fernanda dos S. C. **Língua Viva, Letra Morta**. Obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro. 2010. 342f. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Espanhola). Universidade de São Paulo, 2010.

ROMAN, Marcelo D. Neoliberalismo, política educacional e ideologia: as ilusões da neutralidade da pedagogia como técnica. **Psicologia USP**. São Paulo, v. 10, n. 2, p. 153-187, 1999.

ROSA, Marli A. **A relação entre domínio da língua inglesa e empregabilidade no imaginário brasileiro em tempos de mundialização do capital (“globalização”)**. 2003. 129f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, 2003.

ROSA FILHO, Jeová; VOLPATO, Mayara; GIL, Glória. Inglês como língua franca: representações e práticas de alunos e professores de língua inglesa no Brasil. In. FREITAG, Raquel K.; SEVERO, Cristine G.; GORSKI, Edair M. (org). **Sociolinguística e política linguística: olhares contemporâneos**. Blucher open Access, 20??. pp. 225-243.

SÁ, Israel de. **Memória discursiva da ditadura no século XXI**: visibilidades e opacidades democráticas. 2015. 230f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de São Carlos, 2015.

SABATO, Ernesto. **La resistencia**. Buenos Aires: Seix Barral, 2000.

SANTOS, Laymert, G. dos.; SILVA, Rafael A. da.; FERREIRA, Pedro P. Do gorila amestrado de Taylor ao macaco de Nicoletis. **Trab. Educ. Saúde**. Rio de Janeiro, v. 8 n. 3, p. 551-561, nov.2010/fev.2011

SANTOS, Hélade S. O papel dos estereótipos e preconceitos na aprendizagem de línguas estrangeiras. **Congreso Brasileño de Hispanistas**, 2. São Paulo: Associação Brasileira de Hispanistas, 2002. Disponível em <[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC0000000012002000100029&lng=en&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000012002000100029&lng=en&nrm=abn)>. Acesso em 28 jan 2019.

SANTOS, Milton. **Por uma Outra Globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SILVA, José R. **A LDB de 1961: Língua e educação na configuração nacional**. Um percurso na história. 2010. 177f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Estadual de Campinas, 2010.

SILVA, Maria A. da. O consenso de Washington e a privatização na educação brasileira. **Linhas críticas**, v. 11, n. 21, 2005. pp. 255-264. Universidade de Brasília. Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193517360006>. Acesso em 09 set 2017.

SILVA, Tomás T. da. O projeto educacional da nova direita e a retórica da qualidade total. In.: SILVA, T.T. da; GENTILI, P. (org). **Escola S.A.** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996, p. 167-188.

SILVA, Rafael Alves da. Toyotismo e neoliberalismo: novas formas de controle para uma sociedade-empresa. In. FIRMINO, R.; BRUNO, F; KANASHIRO, M. **Vigilância, Segurança e Controle Social na América Latina**, Curitiba, 2009. p. 277-299. Disponível em [http://www2.pucpr.br/ssscla/papers/SessaoE\\_A01\\_pp277-299.pdf](http://www2.pucpr.br/ssscla/papers/SessaoE_A01_pp277-299.pdf) Acesso em 10 nov 2017.

\_\_\_\_\_. A vida como carreira. **Revista de Sociologia Política**. Curitiba, n. 29, 2007. pp. 2013-208.

SMITH, Adam. **A Riqueza das Nações**: investigação sobre sua natureza e suas causas. Trad. Luiz João Baraúna. São Paulo: Nova Cultural, 1996. Vol. e II.

SOUZA, Pedro de. Resistir, a que será que se resiste? O sujeito fora de si. **Linguagem em (Dis)curso**. Tubarão, v. 3, Número Especial, p. 37-54, 2003.

SOUZA, Miguel J. de. A terceirização do Ensino de Língua Estrangeira. **Boletim da Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado de Minas Gerais (APLIEMGE)**. 1998.

TAYLOR, Frederick.W. **Princípios de Administração Científica**. Tradução de A.V. Ramos. São Paulo: Atlas, 2006.

TORQUATO, Samanda. **Formação em economia e o mercado de trabalho**: uma visão a partir da Teoria do Capital Humano e análise dos egressos do curso de Economia da UNESC. 2011. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Extremo Sul Catarinense, 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. "Michel Foucault e os Estudos Culturais". In: COSTA, Marisa V. (org.). **Estudos Culturais em educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2004. p. 37-69.

\_\_\_\_\_. Neoliberalismo e educação: os desafios do precariado. In: RESENDE, Haroldo (org.). **Michel Foucault** – a arte neoliberal de governar a educação. São Paulo: Intermeios, 2018.

VERGUEIRO, Tânia O. de N. **Professores de francês apesar de tudo**: o papel das representações sociais nessa história de persistência. 2009. 142f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

VICTURI, Natália S. **Língua estrangeira e memória**. Ao redor da Lei do Espanhol e de sua implementação no Estado de São Paulo. 2017. 116f. Dissertação (Mestrado em Língua Espanhola e Hispano-Americana). Universidade de São Paulo, 2017.

VILLA, Laura; DEL VALLE, José. Oye: Língua e negócio entre o Brasil e a Espanha. **Calidoscópico**, v.6, n. 1, 2008. p. 45-55. Disponível em <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/5245>. Acesso em 10 mai 2018.

VILLALOBOS, Monroy G. Y; PEDROZA FLORES, R. Perspectiva de la teoría del capital humano acerca de la relación entre educación y desarrollo económico. **Tiempo de Educar**, v. 10, n. 20, 2009. p. 273-306. Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca, México.

VILLALBA, Terumi K. O mito da “língua fácil” na aprendizagem de espanhol por falantes brasileiros – aspecto lexical. **Calidoscópico**, v.2, n. 1, 2004. P. 101-108. Disponível em <[www.revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/6488](http://www.revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/6488)>. Acesso em 12 jan 2019.

ZOPPI-FONTANA, Monica G. O português do Brasil como língua transnacional. In: \_\_\_\_\_. **O português do Brasil como língua transnacional**. Campinas, SP: Editora RG, 2009 pp. 13-41.

#### **Documentos oficiais:**

BRASIL (1942). Decreto-Lei 4244, de 9 de abril de 1942. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155publicacaooriginal-1-pe.html>, consulta em: 25/01/2018.

\_\_\_\_\_. (1961). Lei 4024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm), consulta em: 25/01/2018.

\_\_\_\_\_. (1971). Lei 5692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm), consulta em: 25/01/2018.

\_\_\_\_\_. (1996). Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm), consulta em: 25/01/2018.

\_\_\_\_\_. (1998). **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

\_\_\_\_\_. (2005). Lei 11.161, de 05 de agosto de 2005. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm), consulta em: 13/02/2018.

\_\_\_\_\_. (2016). Medida Provisória 746, de 23 de setembro de 2016. Disponível em  
<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2112490>, consulta em: 15/07/2018.

ESTADO DE SÃO PAULO (1963). Resolução CEE 7, de 23 de dezembro de 1963. São Paulo: Conselho Estadual de Educação.

## ANEXOS

### Anexo 1

#### Transcrição A1

[A1]: Foi bem direta... na minha concepção foi bem direta... tipo... porque eu jogo muito videogame eu sou muito ligado nesse mundo digital e... mais tecnológico assim... então é bem direto você ver coisas escritas em inglês e você fica meio chocado por você não entender entendeu... você fica meio... pá... não estou entendendo esse bagulho... mas eu não vou atrás né... eu acho que as pessoas todas são assim... né... vê e não vai atrás... aí quando você quer ir atrás é muito tarde sabe... não é tarde... mas é muito difícil de você conseguir... as escolas deveriam colocar isso daí... tipo... na quinta série quando eu tive aula de inglês... deveria ser uma aula mais focada... na quinta apresentar o verbo to be... daí na sexta apresentar outra coisa... mas não... na escola pública... na quinta até a oitava... até um pouco da primeira... só o verbo to be... Então você só aprende o básico do básico do básico... que você nem vai usar... entendeu... deveria ser mais... um pouco mais estabelecido num jeito que você possa usar... que você possa ler pelo menos um texto... assim...

[Entrevistadora]: Mas então sobre o verbo to be... você considera que esse conteúdo está ok?

[A1]: Não... desde a quinta série eu estudo só isso... entendeu... então tem que tá no pente...

[Entrevistadora]: Tem que tá o quê?

[A1]: No pente... ... no pente... engatilhado ((risos))... agora... ler um texto já é difícil já... eu leio mais ou menos um texto... consigo entender algumas coisas... músicas... eu pratico muito em música... é:: o inglês assim... com legenda e ouvindo... sabe... na forma de falar e mesmo com a legenda em inglês pra eu ver... agora esse ano tá sendo muito bom porque a professora de inglês ela está dando texto bastante interpretação de texto e::... agora ela tá ensinando a maneira de você falar inglês e escrever pra você poder conseguir um emprego lá fora... entendeu... você se adaptar... isso é muito bom... você conseguir um emprego... mas e depois... pra você começar a viver lá... entendeu... esse passado eu já não tive... aprender inglês pra você viver lá... conviver com as pessoas... daí fica difícil...

[Entrevistadora]: E você pensa em fazer isso?

[A1]: Penso em fazer um curso... eu tava fazendo... só que agora eu parei porque eu to/ eu jogo basquete e to estudando pro Enem né... e tem que fazer pro enem também porque tem a parte lá de inglês... mas agora nas férias eu vou voltar a fazer o cursinho lá do duolingo... pelo menos pra eu poder fazer interpretação de texto...

[...]

[Entrevistadora] Você falou sobre emprego... ... qual a sua expectativa? É de usar o inglês?

[A1]: Não... é que assim... o inglês hoje em dia... ele é muito bem visto... é muito conhecido em todos os países... então é bom você ter o inglês no seu vocabulário... e:: eu acho que:: pra minha concepção de emprego... eu quero ser psicólogo então... ah seria bom ter o inglês às vezes ir pra outro país... ser psicólogo lá... estudar lá... entendeu... é pode ser...((silêncio))

[Entrevistadora]: E é mais uma coisa que você gosta ou é mais pensando em emprego?

[A1]: Eu gosto... por causa dos jogos... entendeu? Você se interage mais com os jogos com inglês... você escuta a voz real do personagem... entendeu... é muito mais da hora... muito divertido escutar a verdadeira (voz)...

[Entrevistadora]: E você gosta mais de línguas estrangeiras no geral ou é mais o inglês mesmo por conta dos jogos?

[A1]: O espanhol também... acho bem interessante também... português não... eu não gosto de Portugal... o português de Portugal eu não gosto... eu acho horrível... eu acho o país horrível porque roubou tudo de nós... eu não acho aquele país certo... não deveria existir... ma::s... o espanhol... o inglês da Inglaterra eu acho interessante porque também né... é meio o sotaque do inglês né... ou o sotaque daqui é o sotaque da Inglaterra que foi o colonizador... ((falando mais baixo))

[Entrevistadora]: São sotaques diferentes né...

[...]

[Entrevistadora]: e você acha interessante se tivesse outra língua estrangeira na escola?

[A1]: Nem com o inglês já tá bom... imagina com outra? Mas se reforçasse o inglês na escola... que é o ideal... que seria o certo a se fazer... poderia colocar um espanhol... poderia colocar um mandarim... poderia colocar um... .. alemão... poderia abrir ()...

[Entrevistadora]: Então... pelo que eu entendi... pessoalmente você tem um interesse na língua... né... você acha que seus colegas também tem?

[A1]: Sim... é:: é:: o que eu falo... os meus amigos é que nem eu... joga jogo... minhas amigas aqui também são tudo influencia/ só gosta das coisas dos EUA... nem gosta do Brasil... então elas vivem dessa cultura... então eu acho que elas sentem vontade de aprender... pelo menos () tem um pessoal que já fez curso... mas tem outros que não que sente vontade de aprender mesmo... que vai fazer depois que acabar a escola...

[Entrevistadora]: Então a galera tem interesse mas na escola não?

[A1]: Na escola não... é:: mais ou menos né... esse ano está sendo muito legal o inglês... mas deveria ser desde a primeira vez que a gente viu... um chamativo/ não teve esse chamativo de inglês na quinta série...

[A1]: Hoje o mundo tá muito globalizado... tem/ a influência do inglês hoje é muito forte no país... no mundo inteiro... principalmente os EUA... que é a potência enorme aí... tem que aprender só o português... você vai viver aqui... na Angola... em Moçambique e em Portugal... que eu nem gosto...

[Entrevistadora]: E o espanhol?

[A1]: Eu gosto da história das colonização espanhola... porque eu joga muito () a cultura é legal sabe... mas eu acho muito legal as navegações espanholas e também porque é a segunda língua mais falada né por causa disso também... mas eu gosto principalmente das navegações... das cartas que eles fazia...

## Anexo 2

### Transcrição A2

Eu acho que a língua estrangeira atualmente está muito interligada com a nossa língua... você pode perceber que as pessoas... tipo... falam... misturam muito português com brasileiro... principalmente na internet com gírias... a gente usa muitas gírias... muitas palavras americanas... ou de outras línguas.... Eu também não gosto muito do ensino da língua estrangeira na escola porque eu não aprendo quase nada... o que eu aprendo bastante mesmo é jogando ou em música... vendo tradução e etc.

[Entrevistadora]: Você faz curso fora?

[A2]: Não, mas queria ((silêncio))

[Entrevistadora]: Você acha importante?

[A2]: Acho... principalmente inglês

[Entrevistadora]: Por que?

[A2]: Porque é quase uma língua mundial se você for ver... eu acho importante saber um pouco de inglês pelo menos

(...)

[Entrevistadora]: E por que que você acha que não aprende na escola? O que você acha que podia melhorar?

[A2]: Muita coisa repetida... tipo verbo to be todos os anos... não curto muito o ensino da escola e é muito pouca aula também... só duas aulas por semana. ((silêncio))

[Entrevistadora]: E você tem vontade de fazer curso fora?

[A2]: Tenho ((silêncio))

[Entrevistadora]: E você acha que pro mercado de trabalho é importante?

[A2]: Não muito, depende da área que você for trabalhar né.

[Entrevistadora]: E você já sabe qual vai ser a sua área?

[A2]: Não...

[Entrevistadora]: Você vai prestar vestibular?

[A2]: Não... esse ano ainda não... ((silêncio))

[Entrevistadora]: E como você acha que poderia melhorar seu inglês? Se na escola você acha que não é tão legal...

[A2]: ah... eu melhoro ele atualmente... ouvindo séries sem legenda, música, eu mesmo tentando entender... depois eu vou lá e vejo a legenda...

[Entrevistadora]: Ah... você faz isso...

[A2]: Faço... e aprendo bastante ((silêncio))

[Entrevistadora]: Ninguém pede... você faz porque você gosta

[A2]: Aham... faço porque eu gosto ((silêncio))

[Entrevistadora]: E em quais áreas você acha que usaria a língua estrangeira?

[A2]: Designer de videogame que tipo o país não tem muita coisa, só mais fora. Acho que só, o que eu penso em seguir é isso daí.

[Entrevistadora]: Mas como que foi a sua relação com a língua estrangeira na escola... você sempre gostou...

[A2]: Sempre gostei... tirava... tiro notas boas nas aulas de inglês... mas não aprendo muito coisa... só umas traduções de vez em quando... mas nada demais...

[Entrevistadora]: Você disse que tira nota boa mas que não aprende muito... então por que você acha que tira nota boa?

[A2]: Eu tiro nota boa porque eu sei bastante de inglês... mesmo não tendo feito curso eu sei muita coisa por isso eu tiro nota boa...

(...)

[Entrevistadora]: Tem bastante texto...gramática?

[A2]: Tem mais pra transformar as frases em negativas e verbos no presente perfeito, é o que mais tem.

(...)

[Entrevistadora]: O que você acha que deixaria as aulas mais interessantes?

[A2]: Treinar um pouco a conjugação talvez ((silêncio))

[Entrevistadora]:E música, ela traz?

[A2]: Traz... de vez em quando ela traz... ((silêncio))

[Entrevistadora]: E seus colegas... você acha que eles também se interessam?

[A2]: Pra ser sincero não... ninguém se interessa... ficam bagunçando.

### Anexo 3

#### Transcrição A3

[A3]: Ah... assim... eu gosto muito... tanto é que é a faculdade que eu vou fazer né ((riu))... mas é uma parte que eu gosto bastante... então a língua que eu mais tenho contato assim... é o inglês... sempre gostei desde pequena... sempre quis aprender... nesse último ano eu dei uma parada de estudar tipo fora da escola inglês porque eu tive que dedicar ao vestibular... essas coisas... então eu tive que dar uma parada... ma::s... deixa eu ver o que eu posso falar ((silêncio))

[Entrevistadora]: Mas você sempre estudou fora? Em cursos privados?

[A3]: Quando eu era mais nova não... eu comecei a estudar lá pelos meus onze anos fora... e aí eu estudei até o ano passado... mas esse ano eu parei...

[Entrevistadora]: Em várias escolas diferentes?

[A3]: Sim... estudei em duas eu acho...

[Entrevistadora]: E você tem interesse por outras línguas também?

[A3]:Tenho... tenho pelo alemão e:: pelo francês...

(...)

[Entrevistadora]: E você acha que o inglês é importante... aliás... que as línguas estrangeiras são importantes?

[A3]: Ah eu acho porque... como você vai conseguir se comunicar com alguém de outro país se... a pessoa não fala a sua língua... tudo bem... ela não é obrigada a aprender a sua língua e você também não é obrigada a aprender a dela... mas... a gente tem que ter uma forma de se comunicar com outras pessoas... de outros lugares... e o inglês... a meu ver... de todas as línguas que eu estudei... acho que é a mais fácil de todo mundo conseguir aprender assim... e que a maioria das pessoas fala... então eu acho bem mais fácil aprender inglês... se comunicar em inglês... pra poder ter contato com pessoas de outros países né...

[Entrevistadora]: Você já viajou pra fora?

[A3]: Não... é um sonho que eu tenho... mas eu nunca viajei

[Entrevistadora]: Pretende ir pra onde?

[A3]:Eu queria ir pra Europa... mas eu também gostaria de visitar EUA... Canadá... na verdade eu queria visitar praticamente o mundo inteiro ((risos))

[Entrevistadora]: E de onde que você acha que vem esse seu interesse por cursar Letras... por gostar tanto de línguas estrangeiras?

[A3]: Ah eu tenho pessoas na minha família... eu tenho uma tia e um primo meu que se formaram em Letras... aqui na Unesp... aí... tipo eu nun/ eu sempre falava “não... eu não vou ser professora... eu não quero... não gosto”... mas aí nesses três anos de colegial eu estava procurando/ é que a minha vida inteira eu quis medicina... a minha vida inteira... eu me formei no nono ano... eu falei “mãe... eu não quero mais medicina... eu não vou mais fazer medicina” e ela “como

assim” e eu “não... não quero”... aí eu comecei a procurar outros cursos... eu comecei a me interessar... tipo... eu sempre me interessei por essa parte de línguas... aí eu falei... ah eu vou atrás de um curso que me proporcione a aprender novas línguas e... sei lá... viajar pra fora... aí eu tinha pensado em relações internacionais... só que aí tinha muita economia e geografia que é uma parte que eu não gosto muito... aí eu falei... não... eu acho que vou ter que ir pra Letras mesmo... não posso fugir disso... sempre foi o meu destino ((riu))

[Entrevistadora]: É... e está na família... né ((risos))... e qual é a relação que você tem com o ensino na escola?

[A3]: Ah... na escola... é que assim... eu acho que o ensino de língua estrangeira na escola é muito fraco... porque você não aprende o suficiente... pra se comunicar com alguém de outro país... se eu tivesse feito o inglês só na escola durante todos esses anos... eu não conseguiria... tipo... não saberia o que eu sei hoje... eu acho que é tipo... mas focado pro vestibular... assim... muita interpretação de texto... então... não sei muito disso...

[Entrevistadora]: E os seus amigos... você acha que o pessoal da sua sala também veem a língua estrangeira como uma coisa importante pra formação deles ou as pessoas não ligam muito?

[A3]: A maioria/ do meu círculo de amizade... assim... a maioria se preocupa bastante com isso... todo mundo que é mais próximo... assim... todo mundo faz inglês fora...

[Entrevistadora]: E o que você acha que podia melhorar pro inglês da escola ser mais atrativo... pra vocês aprenderem mais?

[A3]: Eu acho que além de focar na parte do vestibular que é importante... né... na parte de conversação assim... pra gente saber mesmo se comunicar...

(... )

[Entrevistadora]: Tem outra língua no <nome da escola>?

[A3]: Tem espanhol... mas espanhol é só do quinto ao sexto ano...

[Entrevistadora]: Ah... e você fez também?

[A3]: Eu fiz

[Entrevistadora]: Do quinto ao sexto?

[A3]: Do quinto ao nono... perdão ((risos))... é:: aí eu fiz e:: quando eu tive... é:: a primeira vez foi no quinto ano... aí eu fiquei nossa meu deus que legal... mas aí foi chegando no final e eu fiquei... ah... não gostei... assim... eu fui muito bem no espanhol... nas provas... mas achava que não combinava comigo assim... não me atraí pela língua...

[Entrevistadora]: Não tinha nada a ver com o professor?

[A3]: Não... eu gostava do professor... mas...

[Entrevistadora]: Não chamou a sua atenção

[A3]: Não... na língua não... eu ficava tipo... ah... legal... parece com o português

(...)

[Entrevistadora]: Mas o seu grande interesse no inglês agora no momento é por conta da profissão?

[A3]: É

[Entrevistadora]: Por que que você acha que se interessa por essas línguas especificamente?

[A3]: Assim... alemão eu me interessava bastante porque... a minha família veio da Alemanha... né

[Entrevistadora]: Ah... por isso esse sobrenome ((risos))

[A3]: É... ((risos)) na verdade nem era assim esse sobrenome... mas aí quando eles vieram pro Brasil eles escreveram assim pra deixar mais fácil... senão as pessoas erram ((risos)) então eu sempre quis aprender alemão por causa disso... o francês... eu não sei... eu sempre achei uma língua bonita... eu sempre tive vontade de aprender... e o inglês... eu não sei... desde pequena eu sempre tive... sempre foi mais forte do que eu... assim... sempre parece que estava junto... eu e o inglês assim

[Entrevistadora]: Os seus pais falam alguma língua estrangeira?

[A3]: Não... a minha mãe sabe um pouco de inglês porque ela trabalhou em algumas escolas bilíngues... ela trabalhou na <nome da escola... mas ela só sabe o básico... e agora nessa escola que ela trabalha agora que é a <nome da escola> ano que vem eles vão iniciar um projeto bilíngue... então eles tem que investir nessa parte... porque muitos professores não falam né... inglês...

## Anexo 4

### Transcrição de A4

[A4]: Eu gosto bastante...eu faço inglês...é:: faço inglês por fora da escola que na escola...eu faço inglês por fora da escola porque o da escola eu não acho muito bom...o professor ele só chega e joga matéria na lousa...então...eu não acho isso legal e:: eu acho bem bacana porque é você se emergir em outra cultura né você aprender inglês e eu quero ter outr/mais experiência com a língua estrangeira porque eu não... ´´e:: tenho vontade nenhuma de continuar no Brasil...depois do ensino médio eu tenho muita vontade de ir pra fora... então pra mim é muito importante aprender inglês eu quero aprender muito mais idiomas... é:: uns cinco idiomas...eu tenho muit vontade... de aprender... conhecer outras culturas... morar nos países... principalmente assim na Europa... eu quero muito mesmo conhecer...eu acho muito importante porque não é só você saber falar assim é::

[Entrevistadora]: tem algum país que você tem preferência de conhecer primeiro?

[A4]:É o Canadá... eu quero muito estudar no Canadá... fazer faculdade lá...

[Entrevistadora]: E qual outra língua você gostaria de aprender?

[A4]:Francês e italiano

(...)

[Entrevistadora]: Você acha que os outros, seus colegas eles também tem a percepção de que é importante aprender uma língua estrangeira ou você acha que não?

[A4]: Da minha sala... no meu ambiente que eu convivo todo dia... as pessoas acham... porque a maioria ali faz curso de inglês ou pelo menos faz alguma coisa que use o inglês...os meninos por exemplo adoram jogar videogame... eles vivem falando inglês... por conta disso... e:: eu percebo que todo mundo gosta ali...

(...)

[Entrevistadora]: E você sempre gostou de inglês ou foi mais agora?

[A4]:Não... eu sempre gostei bastante mas antes eu não tinha a oportunidade de estudar fora da escola porque... ah... sempre foi caro curso de inglês... então era difícil antes então agora que a minha mãe teve a oportunidade de me por...

(...)

[Entrevistadora]: Em escola pública você nunca estudou?

[A4]:Não

[Entrevistadora]: E você acha que é muito diferente?

[A4]: Ah eu acho que sim... porque às vezes falta professor e vai gente que:: não sabe muito bem falar ou não sabe nada... a minha tia já deu em escola/substituindo aulas de inglês em escolas públicas e minha tia nunca viu inglês então fica difícil alguém que nunca viu passar isso pra alguém e é muito ruim porque eles também precisam os estudantes do ensino médio também vão

fazer o ENEM... e no ENEM você tem que saber inglês ou você sabe ou você não sabe. Eu fiz o ENEM pela primeira vez esse ano e... e se eu não fizesse inglês eu não ia saber como fazer...porque você tem que traduzir e se você não conhece as palavras não tem como você fazer então eu acho que é muito diferente da escola particular da pública. ... ela não sabe falar... ela não conhece...então não tem como passar pros alunos...

[Entrevistadora]: E ela é formada?

[A4]: É... às vezes faltava professor e eles falavam ah substitui aqui

[Entrevistadora]: Ela é formada em Letras e...

[A4]: Não...ela não é formada em letras, ela dava aula de educação física numa escola... entendeu?

## Anexo 5

### Transcrição de A5

[A5]: É então... porque desde sempre eu sempre fui muito envolvido nesse meio social né?... de trabalhar e tudo mais... então... a::... língua estrangeira sempre teve presente na minha vida... no meu dia a dia enfim... então... eu sempre tive um bom contato assim... eu sempre gostei bastante de estudar.. tanto é que eu fiz três anos de espanhol.

[Entrevistadora]: A:: você fez espanhol?

[A5]: Fiz... fiz três anos de espanhol no CEL (...):... enfim fiz esses três anos de espanhol... não serviu pra muita coisa assim sabe?... foi muito superficial... mesmo sendo três anos... e::... depois parti pro inglês... que eu acho que é o que::... que de fato o que eu vá usar.

[Entrevistadora]: Você fez o::... o inglês no CEL também?

[A5]: Não... eu parti pro inglês agora... comecei agora... eu terminei o espanhol no CEL em 2016.

[Entrevistadora]: E porque que você escolheu espanhol na época?

[A5]: Porque na época eu acho que::... era diferencial né? ... porque inglês todo mundo falava... todo mundo fala na verdade... parou de ser um... ou deixou de ser um diferencial o inglês né?... porque::... enfim... daí o espanhol era o menos requisitado... eu sempre tive essa visão... se é o menos requisitado... talvez seja o mais importante sabe?... ou... ou melhor... se é o menos requisitado talvez não tem tanta gente é::... nesse meio... talvez seja algo bom pra mim... possa contar pra mim... foi aí que eu parti pra fazer o espanhol e::... mas o inglês ainda eu...eu achava mais... atualmente mais fundamental assim... porque o espanhol é limitado né?... é... são países específicos.... agora o inglês não... tudo quanto é lugar onde tu for as pessoas falam inglês... então pelos meus planos e... pelos lugares que eu pretendo conhecer... acho que inglês atualmente é o meu foco assim.

[Entrevistadora]: Você falou que começou fazer espanhol quando você tava no CEL... isso foi em que série?

[A5]: Foi no meu sexto ano.

[Entrevistadora]: E o inglês?

[A5]: O inglês eu comecei esse ano.

[Entrevistadora]: Mas e na escola?

[A5]: Nunca... nunca surtiu tanto efeito sabe?... porque o inglês eu estudei em escola estadual... cê deve imaginar né? ... era tipo... era só uma aula vaga basicamente.

[Entrevistadora]: Por que que todo mundo fala isso? Por que que cê acha que as pessoas não se interessam? Ou cê acha que o problema não é interesse? Qual que é o problema assim?

[A5]: Não... Porque na verdade... nós alunos... nem nem sempre é falta de interesse... na verdade é... a gente é adolescente... então acredito que seja falta de algo que:: ... que cause interesse na gente sabe?... porque se a pessoa vem com uma aula... padrão... aquele negócio chato... de

escrever na lousa... com livrinho já pronto... acho livro ridículo... acho péssimo... porque:: é muito padrãozinho sabe?... a gente não se interesse por aquilo.

[Entrevistadora]: E era assim que era dada?

[A5]: É... é na escola estadual... municipal... enfim... o inglês como todas as outras matérias elas são bem limitadas... bem padronizadas como eu disse.

[Entrevistadora]: Na escola particular cê acha que é diferente?

[A5]: Talvez... talvez... porque por exemplo quem tem... *money* pra pagar uma escola particular também tem pra fazer cursinho a parte de inglês né?... então tem colaboração mútua né?... ela tem tudo... então acho muito mais fácil... por exemplo... todos meus amigos que eu conheço... que estudam em escola particular... além de ter inglês na base curricular normal da da escola... também fazem curso inglês fora... então já é outra coisa né?

[Entrevistadora]: Sim.

[A5]: E::... não tem como a gente ter contato... não é todo mundo que tem oportunidade de ter contato... agora eu comecei fazer meu curso de inglês na Wizard... mas é::... absurdo de caro né?... nem todo mundo consegue... tô conseguindo agora com muito esforço mais ((riu)).

[Entrevistadora]: Mas são seus pais que tão pagando?

[A5]: Meus pais... então... enfim... respondendo sua pergunta acho que de fato falte algo que desperte interesse sabe?... sem deixar muito padrão ... sem deixar a aula muita... muito limitado... como é o caso... acho também que o ambiente de sala de aula muito... não sei se eu devia falar a palavra ((riu))... enfim.

[Entrevistadora]: Pode falar.

[A5]: eu acho algo muito::... perdão... mas broxante sabe?... porque é algo muito ai gente... professor na frente... carteirinha e as pessoas sentadas.

[Entrevistadora]: Mas você não acha que não é com todas as matérias assim?

[A5]: Não... com todas... sim...com todas... isso que eu falo... eu não sou contra sala de aula... mas eu sou contra... ser totalmente em sala de aula sabe?... principalmente com língua estrangeira que acho que é algo muito... os festivais que tão acontecendo aqui eu acho muito massa... a gente acaba aprendendo mais no festival do que na sala de aula ... porque... de fato a sala de aula pra mim... é o que limita muito sabe?... porque eu sou obrigado a ficar sentado... paradinho... olhando pra professora e ver o que ela tá falando.

[Entrevistadora]: Você acha que depois é::... que você entrou aqui no IF é::... teve alguma diferença... cê acha um pouco diferente as aulas da estadual?

[A5]: Não... diferente sim... eu digo em ritmo..... como eu posso dizer? ... em eficiência... em... a enfim... do ensino... mas... quanto ao padrão é o mesmo... que é de fato o que eu não curto muito... que é de ficar em sala de aula... que é um negócio... muito limitado sabe?

[Entrevistadora]: E por exemplo... é que você:: já tem um interesse... já tem muito claro que você vai fazer depois... mas cê acha que... por exemplo... seus colegas de sala... você falou da falta de

interesse pela aula mesmo né?... pela estrutura da aula... mas cê acha que também falta um pouco de interesse... pro que fazer com o inglês... por exemplo... ou o espanhol... além... depois?

[A5]: Então... é muito louco... porque hoje eu fui visitar minha antiga escola... onde eu tava antes de vir pra cá... e:: surgiu exatamente essa questão... eu conversei com os professores e tal... e na verdade foi o que eu falei... não falta interesse... falta perspectiva... as pessoas não::... os adolescentes como um todo são muito limitados... não tem um campo de visão muito ampliado... por mais que hoje em dia com acesso a tecnologia... internet e tudo mais... acho muito mais fácil ter acesso às outras coisas... e a outras... outro tipo de cultura e tudo mais... mas mesmo assim a gente ainda é muito limitado sabe?... é:: eu falei inclusive hoje que... eu me vejo as vezes na idade média sabe?... porque na idade média as pessoas eram limitadas à vinte quilômetros de...da... do... ((gaguejou)) de onde o máximo que ela conseguia chegar... eu vejo isso muito sabe?... porque falta perspectiva de vida pra adolescência como um todo... pelo simples fato de eles não terem contato com outras coisas sabe?... não conhecerem... nem... nem terem interesse em conhecer... então isso eu acho um diferencial do Instituto... porque a gente tem os festivais e... tem as semanas... e os meses de eventos tudo mais... isso traz muita informação nova pra gente... então... na verdade... eu comecei a ter esse contato com tudo que eu conheço agora aqui dentro... assim bem pouco antes de eu entrar aqui... mas aqui dentro foi onde eu... eu de fato eu ampliei muito minha visão... foi onde eu falei... cara é isso que eu quero fazer.

[Entrevistadora]: Por que que cê acha que cê ampliou sua visão aqui?

[A5]: É de fato pelo que eu falei do incentivo sabe?... a gente tem muito mais contato com outro tipo de informação... aqui a gente tem semana da diversidade... semana da consciência... tem mês da consciência negra tem... enfim... semana de tecnologia... tem várias outras coisas... na estadual não tem isso né? ...então eu acho que::

[Entrevistadora]: E por que que cê acha que não tem?

[A5]: Boa parte por falta de recurso e... na verdade eu acho que... não sei se é exagero limitar... mas eu acredito que a grande parte de não ter... da responsabilidade de não ter é de fatos do::... dos investidores... no caso o governo... falta muito porque... inclusive foi outro assunto que surgiu hoje... não tem dinheiro pra fazer nada né?... na escola estadual onde eu estudava... hoje em dia eles não têm dinheiro pra... não tem máquina de xerox e nem tonner e nem nada pra xerocar prova por exemplo... a prova eles tem que passar na lousa pros alunos copiarem no caderno... então pra uma escola que não tem é::... xerox pra... nem folha pra imprimir a prova como que eles vão ter verba para fazer um festival ou pra fazer alguma coisa... prioridades né?... o que é prioridade no momento... se vier a verba cê acha que eles vão fazer o quê?... Festival ou vão comprar a máquina de Xerox?... então eu acho que é tipo isso... esse é o problema falta... falta investimento pra tudo(...) enfim... também porque aqui os professores tem... tem um retorno maior... de um financeiro mesmo né?... aqui ainda os professores conseguem tirar alguma coisa do bolso pra financiar... de alguma forma esses... esses os festivais... esses eventos e tudo mais... agora o professor do estadual o cara ganha 1200... e tem uma família pra sustentar... como que ele vai puxar algum tipo de... de::...de atividade.

## Anexo 6

### Transcrição P1

[P1]: Na antiga quinta série... que hoje eles chamam de sexto ano... foi quando eu comecei a ter contato mesmo com o idioma... até tinham uns dicionários de inglês dos tempos de estudante da minha mãe que eu me virava tal mas... (assim)... pouca noção eu tinha do que se tratava ali... enfim... quando eu tava lá por volta da sétima série... sexta pra sétima série... que foi quando minha mãe me colocou no curso de inglês... no caso a instituição era o FISK... né... e:: como eu era estudante na época... então eu fazia duas vezes por semana... Aí né... nesse tipo de instituição eles tem um ensino diferenciado se a gente pegar assim o ensino estadual... municipal... então... assim...eu passei a me interessar mais a partir disso... então a:: questão gramatical mesmo... a partir daí eu comecei a ouvir mais música estrangeira que até então não era um hábito meu... filmes lá a gente via estudando legendas no próprio idioma... (...) Ali foi digamos um start mesmo da situação... então... música... livrinhos... essas coisas... eh:: além das duas horas semanais que nós tínhamos no curso... eles também permitiam... quem quisesse né... tinha atividades de laboratório... então lá tinha desde leitura mesmo... jogos... tal... então eu também participava disso até pra ter um entendimento melhor...aí quando eu... concluí a parte de ensino médio... eu acabei optando por fazer o curso de Letras... a instituição que eu fiz era particular... que é a São Luís... mas assim... o que me frustrou um pouquinho ali no caso... é porque por ser particular tinha muita gente ali que tinha prestado o seletivo para português e espanhol... como a adesão acho que tinha sido baixa... então... é::...no caso eles conversaram com esses alunos e tal... e eles estavam cursando junto conosco... o pessoal que era português e inglês de fato... então a professora ela teve que praticamente quase que pegar ali o basiquinho né... do do inglês... ela não pe/ ela não conseguiu partir de um nível já mais avançado porque tinha outros ali que não eram mesmo o intuito... vê aquele idioma... mas enfim... por se tratar de inglês... pra mim eu não tive muita dificuldade e tal... as aulas de literatura inglesa também não foi problema nenhum... enfim... e no caso das aulas de inglês em si... né... às vezes ela pegava esse pessoal que já tinha esse conhecimento né... do idioma e tal... eu e mais algumas colegas e colocava como monitores na sala...

(...)

Mas o que eu percebo mais na questão do ensino... né... o entrave maior é::... eu acho que não é só na minha matéria... isso envolve todas... é a questão de interesse do aluno né... e:: quando a gente consegue de alguma forma trazê-lo para a matéria em si é quando... né... a gente consegue fluidez ali... alguns eles têm como perspectiva o estudo do inglês justamente porque tem ali um desejo de repente um dia... viajar pra fora... né...outros... né... por algo mais simples... porque jogam videogame... internet... então é um vocabulário que às vezes interessam eles por causa disso... né... então... então no caso do ensino estadual temos aí o caderno do aluno... que foi montado pelo próprio governo... tem algumas atividades ali que eu sigo literalmente à risca... outras mais ou menos por questão de:: de entendimento dos alunos... né.

(...)

[Entrevistadora]: E como você vê a importância de ter o inglês no currículo?

[P1]: Levando em conta a nossa atual situação né... a própria internet em si a gente vê que tem muita coisa que aparece no inglês...né... página de navegação... pra quem de repente deseja seguir essa carreira de programador eles também vão ter que saber bastante...né... é um emprego que

exige isso... outros setores né pra quem de repente tenha a felicidade de alcançar uma medicina ou coisa do tipo... eu sei de colegas que estudam que reclamam muito que às vezes não tem materiais traduzidos então às vezes tem coisas que ele tem que pegar lá no original...o livro às vezes tá no espanhol ou tá no inglês...aí eles tem que traduzir pra poder fazer as atividades de faculdade... enfim... enfim... ele é usado em algumas profissões... com algumas mais outras algumas menos intensidade mas até na questão aí deles no caso de mercado de trabalho cobrar isso mesmo que de repente não seja tão utilizado...né... e se tem um outro segundo idioma melhor ainda porque já é um diferencial então eu tento mostrar pra eles isso... a influência que tem na mídia porque é na música... é na internet... dependendo do emprego deles eles vão precisar disso... e::... enfim... a gente vê de alguma forma em todos os cantos esse tipo de influência do idioma... alguns até já começam né... a se preocupar um pouco mais e tal porque as coisas acabam se entrelaçando seja pela informática... seja por outras coisas... eles já/ de um jeito ou de outro eles vão ver...porque eu sempre destaco bem... “eu espero que todos façam ensino superior... mas pra aqueles que não vão... tenha ciência de que vocês vão continuar vendo inglês”... né... porque tem muita gente que... principalmente início de ano... “ah vamos dar uma revisada e tal”... e põe lá to be... “ah de novo to be”... só que a hora que eu coloco alguma atividade pra fazer a pessoa tá lá meio travada...eu falei “ué...mas você não falou de novo to be? Eu imagino que você já saiba já...que você... meio que questionou o assunto”

[Entrevistadora]: Você via muita diferença entre o FISK...

[P1]: Ah sim... entre o ensino do estado e o... não tem nem comparação... o material né que começando primeiramente... que lá eles tinham os livros ... as mídias... a gente tinha acesso aos programas de computador...na escola a gente era um pouquinho mais engessado era uso de música...ahn... eu não me lembro se a gente tinha livro na quinta série...mas era mais essa coisa de giz e lousa mesmo...montamos né... um dicionário próprio...e uso de músicas mesmo...as atividades... o ensino médio fiz no que hoje é ETECS... e lá era mais ampla a coisa a professora de lá... nós já trabalhávamos com livro... que era uma gráfica até inclusive era estrangeira mesmo... tanto que enunciado era em inglês... exercícios... diferente dos livros que a gente vê no estado que às vezes o enunciado tá em português e o aluno só a atividade em si que ele vai fazer... lá o livro era inteirinho no inglês... tudo... tudo... e:: era um tipo de professora que já entrava na sala falando e tal... às vezes a gente ficava tentando captar um pouco do que se tratava... eu ainda até que não tinha muita... não tinha dificuldade por causa do curso né... mas os colegas que só viam ali na escola... eles boiavam um pouquinho... ((riu)) mas aí a gente né... “ah ela tá falando tal coisa... solicitou que a gente pegue tal material”... enfim... a gente até que... mas na ETEC já era muito mais avançado comparando com a escola estadual que eu já tinha estudado... em questão.

(...)

Tenho alunos que fazem fora... tenho um ou dois que são autodidatas... mas assim... levando em conta que eu tenho quinze salas... não dezesseis... então é um número ainda muito pequeno pra isso... eles estudam por conta própria... têm bastante facilidade... toda turma tem ali uns três... às vezes mais às vezes um só... mas pelo menos um em cada sala eu posso constatar que está ali fazendo curso... tem alguns que fazem o CEL né... o curso que o próprio estado oferece... então às vezes eles vêm com alguma atividade de lá né ou às vezes eles levam a minha pra lá... mas acho muito bom quando eles vêm com alguma dúvida <fala de regra de novo 27'30>

(...)

[Entrevistadora]: E o que você acha de virar integral?

[P1]: Eu sei de países que tem inclusive no Japão mesmo porque eu tenho primas que moram lá...tal... lá funciona muito bem...mas tem investimento muito pesado em cima disso... né... ah:... quando algumas escolas daqui eu tenho conhecidos que trabalham eu sei que aparentemente a coisa por enquanto tá fluindo... a questão é se todas forem integral... será que vai ter recurso de investimento pra todas? Que enquanto é uma ou outra você consegue conduzir melhor... mas todas... eu não sei se o Brasil tem essa estrutura pra esse tipo de ensino.

[Entrevistadora] E está aliada à Reforma do Ensino Médio... né?

[P1]: Eles querem pegar aquela ideia igual a gente tem aí de uns países igual aos EUA... onde o aluno monta a grade dele... mas eu acho que alguns... os mais velhos até tem maturidade pra isso... os que já tão no terceiro... mas primeiro e parte do segundo ano eu não sei se eles ainda têm maturidade pra montar a própria grade curricular...

[Entrevistadora]: Você se sente satisfeita com a sua profissão?

[P1]: Eu acho que eu preciso...aí... melhorar...enfim... professor é dessas profissões que passam a vida inteira estudando... praticamente só para quando aposenta... uma coisa que eu sinto falta que eu pretendo futuramente fazer nem que for um período curto... é algum fora mesmo fora do país... porque assim... a gramática eu não vejo tanto como um problema... é mais mesmo vivenciar o idioma em si... aquela coisa da imersão mesmo...

[Entrevistadora]: Você vê alguma dificuldade na sua profissão? O que você vê como um problema, pode ser em relação a você, à escola...um obstáculo...

[P1]: Eu acho que o problema é o interesse do aluno... então eles cobram a presença do aluno na escola... então tem alguns casos que às vezes está ali por... porque o conselho tutelar cobra a presença dele na escola... porque os pais têm algum auxílio e se ele não frequenta... de repente esse auxílio deixa de existir tal... eu acho que se a escola fosse frequentada mesmo por quem queria já resolveria... MUITO a situação porque aí teria mesmo os alunos que teria algum interesse em si... acho que o que pega mesmo é isso... ao meu ver... que se fosse um ensino para aqueles que tem um interesse em frequentar seria muito melhor... porque material até que bem ou mal nós temos... tem livro didático... vem apostila... algumas escolas tem mais dicionários... outras menos... mas pelo menos o essencial pra poder dar aquele início né... na disciplina né... nós temos... porque algumas coisas a gente acaba ajudando mesmo... se é uma música se de repente a escola tem rádio faz ut/ uso dela ou às vezes o próprio professor leva o rádio...a própria sala do Acesso porque na escola a gente tem N sites com teste... vídeos interativos... então a questão é ter alunos que querem ali aprender... o entrave são aqueles que estão presentes mas que não querem aprender de jeito maneira... então eu acho que o X tá mais acima disso.

## Anexo 7

### Transcrição P2

[P2]: Bom... eu sempre gostei muito de inglês... e aí... quando eu fui pra quinta série na época... eu achava que eu ia aprender inglês na escola pública... né... e assim... eu tinha uma... uma... gana por aprender... eu lembro que na quinta série... a minha professora... eu cheguei e perguntei assim pra ela eh::... professora... por que que... essa palavra do inglês tem acento? Porque eu estava na quinta série... eu não tinha contato nenhum. Eu lembro que ela me respondeu bem grosseiramente assim ah... você já viu alguma palavra do inglês ter acento? Né... ela foi bem grossa comigo... e ela não era uma professora muito boa... eu tive aula com ela até:: a oitava série... com a mesma professora... mas eu gostava mesmo assim... por causa do contato com música... essas coisas... aí depois... como a minha família não tinha condições de pagar o curso de inglês pra mim... eu fiz... na escola pública... aí quando eu fui fazer letras... na faculdade... eu... coloquei que eu queria fazer inglês... só que eu sofri muito... porque eu não tinha ba/ assim... eu tinha uma base por mim... né... o que eu aprendi na escola... mas assim... eu sofri bastante porque eu estudava muito... pra poder acompanhar pessoas que já tinham feito alguns cursos por fora... mas isso não quer dizer que eu não fu/ peguei DP... nada disso... eu estudava muito... muito... muito pra ir bem nas provas... a prova escrita pra mim era fácil porque eu estudava muito... o problema era quando começava a falar... então eu tinha uma certa dificuldade porque eu tinha vergonha... eu tinha medo... porque eu achava que os outros sabiam muito mais que eu... né... mas na verdade às vezes eu tirava mais nota que eles do que:: os que tinham feito cursos particulares... esses CCAA... essas coisas... aí... quando eu terminei a faculdade... eu fu::i dar aula de do que tinha... substituir e depois eu fui fazer... eu fui dar aula de português... eu fiquei dois anos dando aula de português... quando eu tomei posse do cargo de inglês... eu pensei assim... bom... eu preciso melhorar... então eu me matriculei no curso de inglês do CCAA... eu fiquei três anos... porque eu fiz a prova pra poder... ver que nível eu estava... eu entrei no último livro do intermediário (continua falando do CCAA) e assim... eu nunca fui pra fora... eu não tenho esse... assim... eu tenho um sonho de viajar pra fora... mas ainda não tive essa oportunidade... mas eu acho que eu melhorei muito muito muito... e perto assim do que os alunos às vezes me falam... eles falam assim... “não... a professora realmente... sabe às vezes um pouco mais do que as outras pessoas que vem dar aula” porque... tem gente que pega o inglês... não é porque gosta do inglês... é porque tem que complementar a jornada... entendeu? Então por exemplo... esse ano eu tenho duas turmas de português... porque eu tive que complementar a minha jornada com turmas de português porque o número não dava de inglês.

(...)

Mas eu gosto bastante... a experiência no CEL foi muito boa... porque como eu tenho a possibilidade de falar mais inglês lá... foi bem legal... porque aqui na escola pública... no regular... se você se você começa a falar inglês... parece que abre o chão ninguém te entende... “como é que você vai falar inglês aqui?” Eu falei “ué... se você for pagar um curso de inglês... o professor vai falar inglês o tempo inteiro... por que que eu não posso falar inglês aqui? Porque aqui tem que ser ruim... é isso?” Mais ou menos isso que eles pensam (...) Aqui sempre tem gente que vai falar a mesma desculpa... faz cinco anos que eu ouço... “ah professora... eu não sei nem português... como é que eu vou saber inglês?” É a coisa que eu mais ouço dos alunos... é bem complicado... e assim... a falta de material dentro da sala é complicado porque se eu falo assim... bom... eu vou passar um vídeo de de/cinco minutos... daí eu tenho que tirar todos eles da sala... levar até a sala de vídeo... mostrar o vídeo de cinco minutos... trazê-los aqui... não faz sentido... você perde muito

tempo... se eu tenho todo o aparato dentro da sala... como eu tenho lá no centro de línguas... é diferente... eu pego... mostro... já continuo... e a aula vai acontecendo.

[Entrevistadora]: Como vocês acham que os alunos vem a importância do inglês... pra eles é significativo?

[P2]:Existem alunos e alunos... né... assim... vamos dizer que sessenta por cento não acha significativo porque... já ouvi muito aluno dizer assim “ah... eu nunca vou pro exterior... eu não vou precisar disso... eu não vou pros EUA pra que eu vou aprender inglês?”... aí tem todo um processo de desconstrução desse pensamento porque aí você vai falar pra ele: olha... você não vai pros EUA... mas se você um dia quiser ser programador... de computador... fazer programação... você precisa saber inglês porque é tudo em inglês... sem contar que o inglês ele não serve só pra você ir pra outro país... ele serve também como um instrumento de trabalho... no qual você...eu sempre dou esse exemplo... vamos supor que você queira negociar com um cara da china... você não precisa aprender falar mandarim... ou você queira negociar com alguém da Rússia... o cara da Rússia não precisa aprender a falar português e você russo. Vocês sabendo inglês... vocês se comunicam. Né... que é a ideia da língua franca que eles falam né. Então você precisa desconstruir mas é muito difícil... eu usava bastante o exemplo da Embraer fica no municio de gavião Peixoto né... e pra você trabalhar na Embraer... você precisa... dependendo do cargo... né... um conhecimento de inglês é essencial... porque tudo é... tudo que vem nos manuais é inglês então eles tinham que saber... e assim... ainda assim... eles tinham certa relutância pra entender a importância da língua inglesa... mas é isso.

[Entrevistadora]: E pelo que eles mais se interessam na aula ou o que eles mais interagem?

[P2]: Eu trazia música... mas assim... aqui nessa escola sumiu o cabo do rádio... pra eu trazer uma música é um... um... vamos dizer assim... precisa levar eles lá... passar a letra... aqui na sala era muito mais simples... eles gostavam bastante quando eu trazia música... mas também eu não posso trazer sempre porque eu tenho duas aulas eu tenho uma programação pra seguir e assim... eles gostam muito de trazer coisas pra eu falar o que significa. (...)

[Entrevistadora]: Tem mais alguma coisa que você gostaria de falar sobre a sua experiência?

[P2]: Eu acho que... aqui no Brasil a gente tem um problema muito sério com a valorização do ensino de uma segunda língua... talvez em outros países eles valorizem mais é:...essa aprende/...essa segunda língua...do que que aqui...porque...mesmo eh eu nunca vou entender como que um aluno que tá no primeiro... do quinto ano até o terceiro ano do ensino médio... ele não consegue reconhecer as pessoas do discurso... alguma coisa tá dando muito errado... ou ele fala assim “eu só aprendi o verbo to be”... aí você coloca is are... am na lousa e ele não sabe o que que é... porque a pessoa... eu acho que o ensino que têm feito alguns professores... eles batem muito naquele negócio do verbo to be e o verbo to be é uma coisa simples... né... você coloca is... are... am na lousa... isso daqui é o singular... plural... e pronto é isso... mas não... é tudo muito complexo... ou é pra...encher linguiça mesmo porque tem gente que não sabe o que tá falando... a formação do professor de inglês eu acho que é um pouco... é bem deficitária... não sei se você já percebeu isso... mas é muito deficitária... E os bons profissionais não ficam na escola pública... não fica... eles não gostam... preferem... sei lá... dar aula num curso de inglês ou numa escola particular.

[Entrevistadora]: Você acha que a grande maioria dos seus outros alunos teriam a possibilidade de usar o inglês um dia?

[P2]: Olha... talvez... alguns... quando... no trabalho... mas gente no dia a dia eles usam o inglês... eles assistem série o tempo todo... mas é... aquele negócio... eles preferem muito mais o dublado do que o legendado já por conta de uma dificuldade que eles têm de ler a legenda e prestar a atenção na:: na imagem né... mas eu acho assim que a gente está em contato com o inglês o tempo inteiro... eles que não percebem isso.. né... (...) Eu não sei ao certo assim... eu acho que uma minoria vai poder usar assim propriamente falando o inglês mesmo com outros... com estrangeiros... eu não vejo assim uma gra::nde quantidade de alunos é que eles não percebem que eles usam... é importante no cotidiano deles talvez numa futura profissão e por que não numa viagem?... só que isso é muito distante deles... a viagem em si é distante (...). Eu acho que eu tenho dificuldade quanto a falta de material que eu precisaria ter um aparato aqui pra fazer a aula ser interativa e trabalhar as quatro habilidades que são necessárias pra você aprender a falar inglês e eu consigo trabalhar só duas... e o writing fica muito a desejar ainda... eu acho que uma das outras dificuldades é colocar na cabeça dos alunos a ideia de que o inglês é importante pro desenvolvimento sei lá profissional deles e também para outras áreas assim da vida deles né... vamos dizer assim... Isso é uma dificuldade... e também o inglês é desvalorizado perante as outras disciplinas que tem aí... eles dão muito mais valor para matemática... outras disciplinas do que no inglês.

[Entrevistadora]: Por que você acha?

[P2]: Porque eles acham que é aquilo que é mais... que vai fazer mais diferença na vida deles.

[Entrevistadora]: ah, os próprios alunos?

[P2]: Os próprios alunos e às vezes quando você vai num conselho de classe aí se você quiser reprovar um aluno... se você for professor de inglês... é meio problemático... porque talvez as outras pessoas também não vejam tanto valor assim... ((sorriu)) não sei agora com essa reforma do ensino médio que ficou obrigatório o português... inglês e matemática... talvez eles percebam que é importante né...

[Entrevistadora]: O que você achou dessa reforma?

[P2]: Eu acho que não vai dar certo... né... porque do jeito que a gente tem as escolas hoje... com falta de material... com falta de tudo... não é uma reforma que melhora o ensino... é a implementação de políticas dentro da escola que vai melhorar... tudo bem que se você tiver um material e não tiver um profissional que não saiba mexer com isso... não vai adiantar nada... mas se você tiver um profissional e não tem nada... porque nem xerox a gente tem... como que a gente faz? olha só essa sala aqui... é assim desde... sei lá... 1920... não muda nada... não tem nada.

[Entrevistadora]: Você acha que seria importante o espanhol?

[P2]: Olha... eu acho que o espanhol é importante... qualquer língua é importante... mas o espanhol seria importante... mais... nessas regiões que fazem fronteira com países falantes da do espanhol né... do castelhano mas eu acho que qualquer língua é importante dentro dum currículo... eu acho até que o aluno devia poder aprender o inglês... lógico e escolher uma segunda língua que ele queira aprender... que é o que o centro de ensino de línguas faz... ele oferece isso pro aluno.

## Anexo 8

### Transcrição P3

[P3]: Eu comecei a ter língua inglesa na antiga quinta série né?... diferente hoje a gente vê... por exemplo meus filhos... tiveram desde a educação infantil né?... eles têm aulinha de inglês então... quando eles chegaram... que hoje é o sexto ano... eles já tinham uma boa bagagem.

[Entrevistadora]: Mas na escola privada?

[P3]: Privada é.

[Entrevistadora]: Você estudou na pública?

[P3]: Na pública... então... até o ensino médio eu sempre fiz escola pública... então ... na:: na quinta série que eu tive era aquelas duas aulinhas por semana... que eu praticamente não aprendi nada ... depois na faculdade... depois no ensino médio também era muito pouco... eu falo que todo ano parece que voltava no verbo *to be* ((riu))... então nunca::... eu acabei aprendendo mais língua com jogo... vídeo game... e música.

[Entrevistadora]: Cê gosta de jogar?

[P3]: Eu gosto... e:: como a gente tinha que entender o jogo saber o que tinha que fazer... eu meu irmão... foi mais na faculdade que eu fui fazer processamentos de dados... e eu sempre gostei de jogar ... então foi com jogos e com música que eu aprendi... na faculdade de letras eu também fiz uma faculdade particular... não aprendi muita coisa aprendi mais gramática... mas a falar mesmo a parte... os speaking... eu tô treinando até hoje ((riu))... a:: depois eu dei aula no estado... três anos de inglês mas era pra quinta e sexta série... alunos também de escola pública que nunca tinham visto nada... então sempre começava desde ensinar cores... horas... números né?

(...)

[Entrevistadora]: E você percebe assim muita diferença entre os alunos?... entre os alunos não... nos alunos... quando eles são alunos de língua portuguesa e de inglês?

[P3]: Sim... eu percebo que:: o inglês é bastante desvalorizado... principalmente pelo fato dele não reprovar no estado... né::? ... então quando eu cheguei aqui por exemplo alguns alunos falavam assim... a:: professora eu nunca fiz prova de inglês... inglês não reprova... então eles vêm com aquela mentalidade de que por não reprovar... então não tem valor... não preciso estudar... é como se fosse aquela aula vaga.

[Entrevistadora]: Por que os alunos vêm do estado?

[P3]: Vem do estado... os do estado... os que vem de escola particular vem com outra mentalidade... né?... por ser uma disciplina que reprova e tudo mais... infelizmente a gente tem ainda... a questão da nota né?...todo mundo deveria utopicamente estudar porque::... por valorizar o conhecimento mesmo né?... quanto mais eu souber uma língua estrangeira...melhor... mas na cabeça da criança do adolescente acaba sendo essa troca por nota...a vai valer nota eu faço se não... não vou fazer.

[Entrevistadora]: Interessante esse:: isso que cê tá me falando... uma questão institucional faz com que... dê pra dar uma aula.

[P3]: Sim... sim sim... então algo que eu percebi quando eu pego os primeiros aqui... é que antes de mais nada a gente tem que... mudar um pouco a cabecinha deles... mostrando além da importância... que aqui vai valer nota e vai ter prova... vai reprovar.

[Entrevistadora]: E por que você acha que é tão importante pros alunos... a língua estrangeira?

[P3]:Pelo mercado de trabalho mesmo... pela influência que a gente... a:: qualquer lugar que a gente vai hoje o inglês tá:: tá presente... na... pelo mercado de trabalho... e engraçado que eles até tem um pouco desse... tem o acesso hoje... que eu... eu quando estudava por exemplo não tinha....que é de poder assistir um filme uma série na língua original com...com legenda ou não(...) eu costumo as vezes trazer trechos de... das séries que eles gostam... de::... de filmes né?... então é interessante que mesmo tendo acesso eu percebo que eles não... usufruem disso né?... porque todos eles... assistem... Netflix ou tem acesso a essas séries... mas acabam... ficam assistindo dublado... e voltando ao que cê havia perguntado... eu acho que a... a importância mesmo... também de ampliar a cultura não só pensando em mercado em... emprego... mas de você ter a oportunidade de conhecer outras línguas outras culturas... porque ao pensar em outras línguas você tá pensando a sua também né?... conhecer novas palavras... toda vez que você tem que traduzir alguma coisa ou... fazer uma versão... é... é ampliar conhecimento né?... textos diversos... acho que amplia oportunidade amplia... pra vida mesmo né?

[Entrevistadora]: E aqui vocês precisam usar livro?

[P3]: Não é obrigatório... cada professor tem autonomia... tem professor que usa mais slide ... eu gosto de usar o livro... pra evitar ficar imprimindo muita coisa... e::... porque eu considero livros bons... são livros que foram avaliados pelo MEC... os alunos recebem estão disponíveis aí...acabo não usando... não seguindo assim... mas... textos e exercícios que eu considero... interessantes assim... eu vou... pedindo... vou aproveitando os textos as temáticas... dos livros... eu gosto de usar o livro... gosto de trabalhar muito com música com quadrinhos... a gente procura usar diversos gêneros né?

[Entrevistadora]: E pra trazer essas atividades... extras... aqui tem estrutura pra isso?

[P3]: Aqui tem assim... porque aqui a gente tem *datashow* disponível a qualquer momento... tem bastante... tem... a parte de::... de caixa de som pra música.

[Entrevistadora]:Impressão?

[P3]: impressão também... pode imprimir quanto quiser ... então acho que esse problema pelo menos aqui a gente não tem.

[Entrevistadora]: E os alunos eles fazem... você acha que eles fazem curso fora?... de línguas ou.

[P3]: Alguns

[Entrevistadora]: Poucos?

[P3]: Bem poucos...na classe de trinta... vou falar aí uns três quatro... que:: que a gente percebe pelo festival que nós fizemos né?... deu pra perceber...e no começo do ano também a gente pergunta quem já fez... então o pessoal que faz normalmente é o Wizard e CCAA né?

[Entrevistadora]: E os que não fazem conseguem acompanhar bem?

[P3]: Tem muito mais dificuldade... eu acabo dando atividades variadas pra compensar um pouco a nota... porque se ficasse só a prova em nível mesmo de ensino médio... teria mais da metade da classe reprovada... então acabo dando atividades... por exemplo... em grupo eles apresentam música... cantam... e vão aprendendo também... eu usei muito:... este ano o aplicativo lá o:: Duolingo... que eu criei classes né?... e:: (...)

[Entrevistadora]: Você falou que você não aprendeu muito bem... o inglês na:: escola né?... por que você acha que... não deu pra aprender?

[P3]: Então em parte porque era muito descontextualizado... né?... hoje a gente pode levar trecho de filme trecho de... de série... o inglês era uma coisa assim tão distante né?... pensa... década de 80 ((riu))... na televisão era só programa nacional... quando tinha:... a:: filme estrangeiro sempre dublado... então a gente não tinha contato mesmo a não ser com música né? ... a:: e aí na adolescência acabava pegando uma música ou outra... mas era como se fosse uma coisa de outro planeta aquela coisa... na sala de aula era sempre... a:: vamos aprender as cores... vamos aprender os números e ficava nisso né?... não tinha livro didático... de inglês não tinha na época... nem no ensino médio também eu não tive... então essa questão de ter o texto né?... ou ter algum gênero que desse suporte pra isso... eu acho que é fundamental... tem que tá contextualizado.

(...)

[P3]: É:: como::... como todas outras matérias né?... eles acabam estudando porque::... porque o professor mandou... porque vai ter prova... porque vai ter nota... é difícil cobrar duma criança do adolescente... e aí pensando nos meus filhos também as vezes fala ... a:: por que que eu tenho que estudar isso... falei um:: dia cê descobre estuda... né?... porque... ((riu))... um pouco autoritária... ((riu))... mas em parte... com o tempo mesmo que a gente vai descobrindo e a gente vê depois as pessoas indo atrás de cursos... como acontece aqui eu vejo::... mudando um pouco de língua... mais a questão do espanhol... nem todos os alunos se interessam por fazer... porque não é obrigatório... mas depois... a::... quando abre um curso de extensão de espanhol... lota e falta vaga porque... a gente tem um mercado precisando disso as pessoas querendo fazer curso querendo voltar pra escola pra fazer... e:: então eu vivo falando... gente cês tem a oportunidade de fazer... já tão aqui... vai fazer isso de graça... por que não já aproveitar e fazer?... né::?... e essa questão por não ser obrigatório não faço agora... mas depois um dia... pode sentir falta... não só no mercado como eu falei mas na vida mesmo... nenhum conhecimento é... é jogado fora né... a gente acaba se deparando em situações da vida que aquele conhecimento vai ser útil... então.. eu... não pergunta muito ... estuda ((riu)).

## Anexo 9

### Transcrição P4

[P4]: Antes de ingressar na graduação... eu havia estudado inglês por alguns anos... descontínuos... mas foi sempre com o olhar voltado pro vestibular... então no segundo ano do ensino médio eu comecei a estudar inglês e:: terminei de estudar é::... no terceiro ano do ensino médio... mas foi só pra vestibular mesmo e depois eu retomei os estudos algumas vezes é... já na graduação parei retomei... parei retomei... e sigo assim até hoje... É:: eu antes disso... não tinha contato direto com a língua estrangeira... talvez por meio de músicas... mas nunca havia estudado formalmente... não tinha feito nenhuma viagem à países de língua estrangeira... nem espanhol nem inglês e com o espanhol foi totalmente diferente assim quando eu ingressei na universidade... eu tinha pensado em me inscrever pro inglês só que eu tinha uma amiga que fazia espanhol e ela me incentivou a:: me inscrever no espanhol e eu acho que foi a melhor escolha que eu pude fazer... (...) Porque na sala de aula poucos são os interessados poucos são aqueles que valorizam é ... o espanhol e agora eu sinto por exemplo com uma turma específica do terceiro ano que eles tinham intenção de fazer é... medicina em países da América Latina então eles tinham um pouquinho mais de interesse

[Entrevistadora]: Os alunos da escola particular?

[P4]: Os da escola particular é ... mas eram pouquíssimos ... é:: então as vezes é um pouquinho difícil sim ... Se bem que pelo que eu vejo... na escola o inglês também não é super valorizado pelos alunos acho que as línguas estrangeiras de modo geral elas ficam em um segundo lugar ... é:: não sei

[Entrevistadora]: Por que que você acha isso com a língua... com a língua estrangeira na escola privada?

[P4]: A:: eu acho que::... não sei se necessariamente por ser uma escola privada... não sei se tem uma relação direta... mas... eu acho que os alunos eles ainda não entendem a importância de aprender uma língua estrangeira... eles ainda não foram convencidos... de como é importante aprender uma língua estrangeira ... é não só pro mercado de trabalho... mas é com relação a fatores cognitivos.. culturais ... é:: e eu acho que eles não enxergam ainda isso ... quando você conquista o aluno ... quando você consegue fazer com que eles entendam a importância da língua estrangeira eu acho que melhora um pouquinho... porque ainda tem muito né?... a ser trabalhado e eu acho que existe uma representação também de que::... não se aprende língua estrangeira na escola ... então eles pagam pra fazer cursos de idiomas fora da escola valorizam esses cursos... mas dentro da escola eles vêm a escola ai só como mais uma disciplina... e eu não vou aprender a falar aqui.

[Entrevistadora]: Você acha que lá tem muitos alunos que fazem isso?

[P4]: A:: eu acho

[Entrevistadora]: Língua fora da escola básica.

[P4]: É:: não sei se tantos porque eles não têm assim um grande interesse na:: na língua estrangeira... mas eu acredito que por mais que alguns não façam os cursos os fora da:: escola eu acho que eles tem esse pensamento... mas é realmente um achismo porque eu nunca falei com eles sobre isso.

[Entrevistadora]: Você estudou em escola pública ou privada?

[P4]: Eu estudei em escola pública... é tive espanhol nos anos iniciais mesmo... primeira...segunda... terceira e quarta série eu acho.

[Entrevistadora]: Na pública?

[P4]: e depois no ensino fundamental eu não tive (...)

[Entrevistadora]: Nossa... que legal.

(...)

[Entrevistadora]: E agora que você tá trabalhando na:: na escola técnica também cê vê muita diferença entre o interesse dos alunos ou inclusive até o público ... é muito diferente uma escola da outra?

[P4]: A:: eu acho que é diferente é:: eu não sei explicar exatamente porque... mas talvez... porque aqui a gente tem uma proximidade... pelo próprio... pela própria cultura escolar do:: Instituto Federal... eu acho que aqui a gente consegue se aproximar mais do aluno então essa questão de convencer ele de que é... é assim...contribuir na verdade para que ele compre essa ideia da importância de aprender uma língua e mais fácil... só que também não são todos os alunos que têm interesse né?... E a gente vê que nos primeiros anos as turmas começam cheias... no segundo diminui... e aí no terceiro elas quase desaparecem é... isso também tem uma relação com os professores... pelo que os próprios alunos falam... então eu acho que também depende desse fator né?...o quanto eles se sentem bem na aula de língua estrangeira.

[Entrevistadora]: Por que que cê acha que... na escola técnica... alás no Instituto Federal eles têm mais essa visão... um pouco mais interesse sabe?... melhor do que vai usar?

[P4]: Eu acho que porque eles já estão talvez... com um olhar pro mercado de trabalho... é ou porque os professores do Instituto Federal eles têm uma formação muito ampla... eles tem experiência no exterior a grande maioria tem experiências no exterior... tem uma formação de mestrado... doutorado... pós doutorado inclusive... então eu acho que isso também faz com que os alunos queiram é::... isso... eu acho que eles se espelham nesses professores né?... eles querem também experimentar e viver essas experiências... então eu acho que isso é algo que conta muito... pra que eles queiram se matricular na disciplina de espanhol.

(...)

[Entrevistadora]: Então na técnica então você tem mais autonomia?

[P4]: Tenho.

[Entrevistadora]: Pra fazer o seu material... as suas atividades?

[P4]: Tenho... e aí o livro acaba sendo apenas um apoio mesmo... às vezes a gente utiliza algumas unidades do livro ou só algumas atividades mesmo... e aí as vezes eu trago material autêntico com música... filmes... mas não só isso né?... um anúncio que eu vi... um meme da internet... é:: qualquer coisa que possa realmente contribuir... e que esteja vinculado à realidade deles porque às vezes você pegar uma lista de palavras... por exemplo com alimentos que tá num livro... e passar ... e sei lá mostrar pra eles um meme que tem um jogo de palavras entre um tomate e uma

pessoa que aparece ali é mais interessante trazer um meme... por mais que depois você possa aproveitar a lista do material... do do livro didático.

[Entrevistadora]: E nas duas escolas você tem condições materiais pra isso?... Por exemplo pra trazer materiais extras ... equipamentos... ou fazer alguma atividade diferente.

[P4]: Tenho... é... na escola privada eu tenho... é impressão... é TV::... computadores... projetor tenho tudo acessível.... e no IFSP também... né?...assim por mais que também seja... um espaço público né?... um Instituto Federal... eu nunca precisei de algo e não tive ah talvez alguns materiais para o festival que foi desenvolvido... mas assim talvez se tivesse pedido com um pouco mais de antecipação é:: tivesse conseguido é:: então acho que não... não temos... não tem nada assim tão privado... temos tudo que é necessário.

## Anexo 10

### Lâmpada mágica ao alcance de todos

24/11/2016 por Renato Nalini [Deixe um comentário](#)

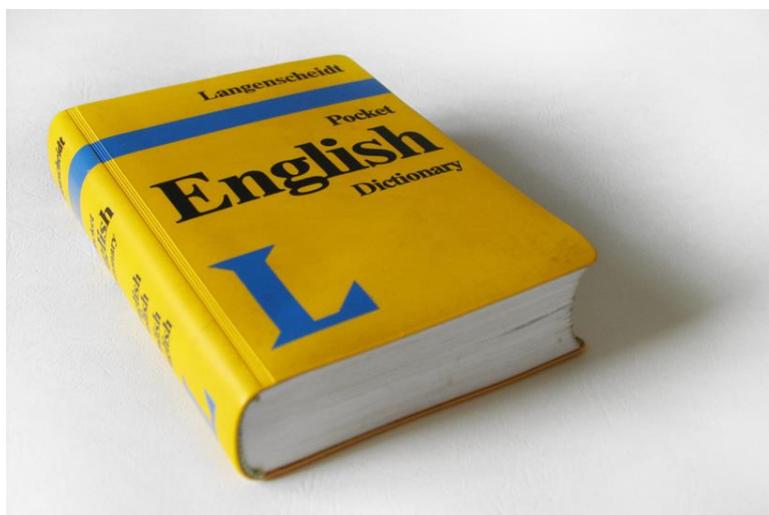
Todos conhecem a estória de Aladim e sua lâmpada mágica, a atender desejos que estão na inconsciência coletiva de todos os tempos. Há inúmeras versões dessa fábula que nos transporta à concretização de sonhos utópicos ou considerados impossíveis. Mas é bom lembrar que nem sempre tais anseios estão efetivamente distanciados da realidade. Existem algumas “lâmpadas mágicas” acessíveis, disponíveis e ao alcance de quem tiver vontade de realizar projetos aparentemente difíceis.

Uma delas é o aprendizado do inglês. Pesquisas mundiais mostram que a proficiência em inglês significa 57% mais possibilidade daquele bom emprego, disputado por muitos e alcançado por poucos. Na Índia, os cursos de inglês atingem grupos de um milhão de pessoas! Para o brasileiro que está a estudar, nos três níveis de ensino, a questão de escala é muito séria. Aproximamo-nos de 50 milhões de estudantes. A Secretaria Estadual de Educação paulista está empenhada em disponibilizar o inglês para toda a sua rede, inclusive para os profissionais de ensino, pois há uma profusão de métodos exitosos para facilitar o ensino e o aprendizado da língua de Shakespeare. Mas também o idioma de Faulner, de Whitman, de Poe, de Bob Dylan, do Sting, da Madonna, de Elton John e outros stars bem conhecidos pela juventude brasileira.

Cumprir investir em escala, multiplicando as fórmulas de aprendizado, inclusive com a intensificação do uso do EAD – Ensino à Distância. Favorecer a divulgação do idioma através de projeção de filmes, concursos de redação, de poesia e de música, intensificar a conversação, e também coibir o “*stop and go*”, ou seja, o começa e para, tão comum para quem inicia um percurso rumo ao domínio de outra língua. O importante é que na rota de construção de um Brasil mais rico e mais integrado ao mundo civilizado, o inglês é um companheiro inseparável das novas gerações. É a chave que abre o mundo a esplêndidas oportunidades de um futuro prazeroso. É nossa “lâmpada de Aladim” movida a entusiasmo, esforço e vontade firme.

Fonte: Diário de S. Paulo | Data: 24/11/2016

**JOSÉ RENATO NALINI** é secretário da Educação do Estado de São Paulo. E-mail: [imprensanalini@gmail.com](mailto:imprensanalini@gmail.com).



Fonte: <https://renatonalini.wordpress.com/2016/11/24/3924/>